DOCUMENT RESUME

ED 343 679 PS 020 387

AUTHOR Kagiteibasi, Cigdem
TITLE The Early Enrichment Project in Turkey = Le projet de renforcement precoce des potentialites de l'enfant en Turquie. Notes, Comments...No. 193.
INSTITUTION United Nations Children's Fund, New York, N.Y.; United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Paris (France).; United Nations, New York, NY. World Food Programme.
REPORT NO ED-91/WS-7
PUB DATE Feb 91
NOTE 58p.
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE English; French

EDRS PRICE MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Cognitive Development; Comparative Analysis; *Day Care Centers; Economically Disadvantaged; Employer Supported Day Care; Foreign Countries; *Home Programs; Longitudinal Studies; Mothers; *Outcomes of Education; *Parent Education; Personality Measures; Preschool Children; Preschool Education; Program Descriptions; Social Development
IDENTIFIERS *Home Child Care; *Turkey

ABSTRACT

This document provides a bilingual (English and French) report on the Turkish Early Enrichment Project, a four-year longitudinal study of the impact of educational day care combined with mother training on child development. This comprehensive approach was compared with custodial day care and home care, both with and without home intervention. The study was conducted in five low-income areas of Istanbul. Six day care centers attached to factories were chosen, three providing only custodial care and three providing preschool education. The study began with a sample of 280 children, including all three- and five-year-olds in the educational centers, a similar number from the custodial centers, and a group of children who were not in day care centers. Multiple assessments measured children's cognitive, personality, and social development; family context; and day care context. It was found that test scores in intelligence and analytical ability of children whose mothers underwent training differed significantly from those of children whose mothers were not trained. Children at home and children in custodial centers benefitted the most from mother training. Children in educational day care whose mothers had been trained had the highest scores on almost every cognitive development measure. Mother training began to affect children's grades after only one year. Mother training had positive effects on the socioemotional development of the children, on mother-child interaction, and on the mothers' role and status in the family. (AC)

ED343679

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

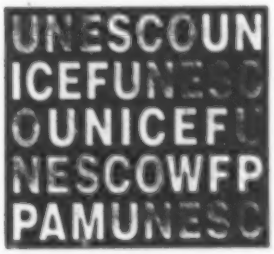
Notes, Comments ... No. 193

The Early Enrichment Project in Turkey

by
Cigdem Kagitcibasi

BILINGUAL VERSION

PS 020387



PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
D. Berstecher
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC).

unesco-unicef-wfp
co-operative programme
paris, february 1991

BEST COPY AVAILABLE

The Early Enrichment Project in Turkey

by

Cigdem Kagitcibasi
Bogizici University
Istanbul, Turkey

Based upon
C. Kagitcibasi, D. Sunar and S. Bekman,
comprehensive Preschool Education Project: Final Report.
IDRC: Manuscript, Report 209e, 1988

Original English

Unit for Co-operation with UNICEF AND WFP
Paris, February 1991

The views and opinions expressed in this paper are those of the authors and do not necessarily reflect those of UNESCO

ED-91/WS-7

CONTENTS

		Page
INTRODUCTION		1
1.	SCOPE OF THE PROJECT	2
	The Setting and the Sample	2
2.	METHOD	4
	Design	4
	Procedure	4
3.	ASSESSMENTS	5
	A. Cognitive Measures	6
	B. Measures of Personality and Social Development	6
	C. Measures of Family Variables	7
	D. Measures of Preschool and Teacher Variables	8
4.	HOME INTERVENTION	8
	The Program to Foster Cognitive Development	9
	The Program to Foster Social and Personality Development	9
5.	RESULTS	10
	Cognitive Development (Child outcomes)	10
	Personality and social Development (Child outcomes)	13
	Mother's Orientation to the Child	13
	Direct Effects on the Mother	15

Page

6. DISCUSSION AND POLICY IMPLICATIONS 16

ANNEX: LESSONS LEARNED AND RECOMMENDATIONS 19

REFERENCES 23

INTRODUCTION

This is a brief report of the **Turkish Early Enrichment Project**(1). This was a short-term longitudinal project which aimed to study the impact of an optimal combination of educational day care and home intervention on the overall development of the child. It further compared this comprehensive approach with other contexts of early child development and care, namely custodial day care and home care, each with or without home intervention.

A "Whole child" approach was used in studying personality and social development in addition to the cognitive development of the child. A wholistic approach is also seen in dealing with the child **within** context and in providing support for the child's immediate social environment by means of mother training.

In this report only the main features and results of the study are presented. A home intervention aspect of the study is treated in greater detail than the different types of day care. Finally, the implications of the results and recommendations based on our research experience are discussed in the hope that such discussion will prove beneficial to other researchers in the field.

The Turkish Early Enrichment Project is in the tradition of the early childhood care and education studies (ECCE), the term adopted internationally to describe the education-related services to the young child (van Oudenhoven, 1989). Over the last decades literally hundreds of studies of various types with diverse aims have been conducted in many countries. No attempt will be made here, therefore, to summarize this large body of literature (for some recent reviews of intervention programs and ECCE studies, see King and Myers, 1983; Zigler and Berman, 1983; Halpern and Myers, 1985; Woodhead, 1985; Myers and Hertenberg, 1987; Myers, 1990).

---

(1) Originally conducted as "Comprehensive Preschool Education Project" and funded by the International Development Research Centre (IDRC). Project Director: Cigdem Kagitcibasi; Associate Director: Diane Sunar; Coordinator: Sevda Bekman. Full report available: Kagitcibasi, C., Sunar, D. and Bekman, S. (1988). Comprehensive Preschool Education Project: Final Report, Manuscript Report 209 e, IDRC, P.O. Box 8500, Ottawa, Canada K1G 3H9.

The full support and encouragement provided by IDRC through all phases of the project as well as in the publication of the Project Final Report are gratefully acknowledged. In particular the personal interest and support of Dr. Sheldon Shaeffer and Dr. Anne Bernard are greatly appreciated.

Problems of evaluation and of conceptualization abound in this field, mainly deriving from lack of agreement on the criteria for evaluation of programs and a narrow definition of the criterion variable (outcome) in terms of cognitive development alone (see Kagitcibasi, 1983). A related issue is dealing with the individual child out of context.

There is much evidence showing that support of the child's immediate social environment is of great importance (e.g., Bronfenbrenner, 1974; Lombard, 1981; Kagitcibasi, 1983; Myers, 1990) and that programs which involve the family and have a community-integrating comprehensive approach are more effective than programs involving only parent education or only work with children away from home.

Especially in socio-cultural contexts where close-knit family, kinship, and community ties exist, as in Turkey and in many parts of the developing world, it would make sense for an enrichment program to build on these ties as support mechanisms. What is called for is a comprehensive approach to intervention which embraces several domains of child development and at the same time provides support for the immediate environment of the child. Such an approach has been utilized in the Turkish Early Enrichment Project.

1. SCOPE OF THE PROJECT

The two main elements whose impact was studied were the day care setting (educational, custodial and home) and the mother training. It was expected that the combination of educational day-care and mother training would constitute a "comprehensive preschool education" and would have an optimal impact on the overall development of the child. The selection of the day care settings was done from already existing centers, attached to factories. Mother training, however, was undertaken by the project as home intervention. Before a detailed discussion of the procedures used in the study a general description of the sample is in order.

The Setting and the Sample

The study was conducted in five low-income shanty town areas of Istanbul. The majority of the population in these regions are blue-collar workers or are involved in the marginal economy. They are mostly of rural origin and have come into the city in search of jobs. Over time these areas have become incorporated into the city proper as its periphery.

The main reason for the choice of the five particular regions was the existence of factories employing large numbers of women. Work places employing more than 300 women are required by law to run a child care unit. These child care centers were the starting point of our purposive sampling.

Six day-care centers were chosen, three providing only custodial care and three providing preschool education(2). All of the three and five-year old children from the educational centers and a similar number randomly selected from the custodial centers were included in the study. Also a third group of children not attending day care centers were selected from the neighborhoods in which the day care subjects lived. The three groups of children were matched for age, SES and family background. The study started with a sample of 280 children. By the end of the first year it was reduced to 255 through attrition.

The mothers of the children selected for the study constituted the mothers' sample. Their mean age in the first year of the project was 29.1 (32.8 for fathers). The mothers of the children in day care centers were unskilled or semi-skilled factory workers (about 2/3 of the sample); the rest were mostly non-working women.

The education level of the parents was generally low, the great majority of the mothers and fathers having five years of elementary school education. Few (10.5% of mothers and 7.1% of fathers) had less schooling and few had middle level (9.5% of mothers and 13% of fathers); none of the mothers and only nine fathers had high school education.

As mentioned before, the sample of parents consisted mainly of former villagers who moved to the city. Only 27.4% of the mothers and 26% of the fathers were of city origin; the majority had been born in villages or small towns. Nevertheless, most of the sample had been living in the city for a substantial period, having migrated in their early to mid-teens. Previous research in Turkey has shown that **where** an individual lives (and where his family of origin is from --large city, small town or village) is an important factor in the degree of his/her modernization (e.g. Kagitcibasi, 1982). It is possible, therefore, to call the sample semi-urban.

---

(2) We were limited by the number of existing educational child care centers which catered to low-income children. Because only three such centers could be found, our overall sample size could not be large, even though many more and larger custodial centers were available.

2. METHOD

Design

The Early Enrichment Project consisted of a four-year field experiment, using a 3x2x2 factorial design. The independent variables were:

1. Context of development or environment (educational day care, custodial day care or home care);
2. Age of the child (3 or 5 at the start of the project); and
3. Mother training (given to about half of each group).

The research design is presented in Table 1.

TABLE 1

Design of the study

	Number of subjects in each group					
	Educational Preschool		Custodial Preschool		Home Care	
Age of child	3	5	3	5	3	5
Mother training	11	16	23	17	16	7
No Mother training	18	19	30	35	34	29
Total	**29**	**35**	**53**	**52**	**50**	**36**
					Sample Total	**255**

Procedure

The field-work lasted for four years. Together with a period for preparation and a final year for analysis of the results, the total research involvement lasted more than five years. In the first year

of the field work (1982-83), thorough assessments, observations, and interviews were carried out in the day care centers and homes. All mothers were interviewed in their homes, and all mother/child dyads were observed at home; day care children were observed and tested in the day care institutions, and home-care children were tested at home. In the second and third years of the project, randomly selected mothers of half the children in each group were given training, both in home visits and in group discussion settings. Also, beginning with the second year (when the 5-year-old group entered school), school achievement was recorded by collecting school grades at the end of every semester.

In the fourth and final year of the field work, in order to determine the relative impact of the context of development (comprehensive early enrichment vs. the other contexts), the variables measured in the first year, insofar as possible, were measured once again. A few new measures were also added to the testing program of the final year. Since by the fourth year most of the children had entered school, it was not possible to repeat the observations carried out in the nursery schools in the first year. All the reassessments were carried out in the homes.

3. ASSESSMENTS(3)

A great number of assessment procedures was used reflecting the basic aim of the project --to study overall development of the child in its multidimensional complexity. This orientation, in contrast to a unidimensional focus on cognitive development, necessitated a great diversity of assessment procedures. Multiple assessment was also used to increase reliability and to avoid dependence on single measures.

All the necessary measures were taken to improve the quality of assessment, such as back-translations and reliability checks. Assessments of the children and their families were carried out in four main areas: cognitive development, personality and social development, family context, and day-care context.

---

(3) In this section all of the measures used in the Project are briefly presented in order to reflect the wide scope of assessment used and the variables studied. In the presentation of the results some of these (especially the ones used in the first year) are not covered due to space limitations. Full coverage is given in Kagitcibasi, Sunar and Bekman (1988).

A. Cognitive Measures

IQ Scores. A Turkish adaptation of the Stanford-Binet Intelligence Test was administered to each child. As a supplementary measure of intelligence, the Goodenough Draw-A-Person test was also administered to each child. Both tests were given in both the first and fourth years of the project.

Cognitive Development. Each child was tested on Piagetian tasks of classification and seriation in both the first and fourth years of the project. A more difficult and discriminating task in multiple classification was also added in the fourth year.

Complexity of Behavior. Complexity of behavior (the number of connected acts performed in a specified period of time) was assessed in the first year by time-sampled observations of children in free-play situations at the day care centers.

Cognitive Style and Analytical Thinking. The "analytical triad", consisting of three subtests from the Wechsler series of intelligence tests for children, was administered to each child. The three subtests were (1) Block design from the WPPSI; (2) Object Assembly from the WISC-R; and (3) Picture Arrangement from the WISC-R. The Children's Embedded Figures Test (CEFT) was also administered to each child.

Academic Achievement. Standardized tests of academic achievement in Turkish and arithmetics and a general ability test were administered to the children at the end of the fourth year of the project.

School Grades. The children's report cards were checked, and their grades recorded every academic year after they entered school.

B. Measures of Personality and Social Development

Autonomy/Dependence. All children in the preschools were observed during free play times using the time-sampling method. Their behavior was rated on dimensions related to autonomy, such as project initiative, persistence, and attention-seeking (negative rating). Also, the mothers were asked a number of questions regarding the child's autonomous/dependent behavior in a variety of situations. A subscale of items on dependency from Rohner's parental Acceptance-Rejection Questionnaire (Rohner, 1980) was also used in the fourth year.

Aggression. As in the case of autonomy/dependence, aggression was assessed both by direct observation in the day care centers and by interviews with the mothers. Again a subscale of items on aggression from Rohner's (1980) Parental Acceptance-Rejection Questionnaire was used in the fourth year.

Emotional Indicators. Goodenough Draw-A-Person test was scored for total number of emotional indicators, using the scoring system devised by Koopitz (1968).

Delay of Gratification. To measure the capacity to delay gratification, following Mischel (1981), each child was given a simple task to do and then was offered a choice between an immediate small reward or a larger reward to be given 30-45 minutes later. Choice of the future larger reward was taken as an indicator of capacity to delay gratification.

Self Concept/Self Esteem. Goodenough's Draw-A-Person test was used as a projective test of self concept. A second, semi-projective test, the Self Concept Index (Larsen and Leigh, 1977) was also used. Additionally a number of items from Rohner's (1980) Parental Acceptance-Rejection Questionnaire relating to children's self concept were included in the fourth year interview with the mothers.

Level of Social Participation. Children attending day care centers were observed in free-play situations using the time-sampling method, and their behavior was rated for level of social participation, using the dimensions of onlooker behavior, solitary activity, parallel play, weakly organized social behavior, cooperative social activity without division of labor, cooperative social behavior with division of labor, and social activity with role differentiation. Interviews carried out with all the mothers included questions regarding children's social participation.

C. Measures of Family Variables

Background Information. An initial interview was carried out with each child's family to obtain basic background information such as the age, education, and occupation of each parent, household structure (nuclear vs. extended family, etc.), number of siblings, and the like.

Home Environment. Information on the toys available to the child, play and television viewing habits, exposure to books, and so forth, was obtained through interviews with mothers in the first year.

Information about the mother. Interviews carried out with the mothers included questions about them. The following variables were tapped by these questions:

- Child Rearing Attitudes and Behaviors: Expectations regarding the child's competence and behavior, discipline, the mother's concept of the "good" child, the value of children, and aspirations for the child's future.

- Life Style of the Mother: Mother's degree of urbanization, mass media exposure, and typical daily activities.

- Self Concept of the Mother: Mother's feelings of competence and her degree of satisfaction with self.

- Mother's Satisfaction with Her Environment: Mother's level of satisfaction with her husband, family, material environment, and social environment.

- Mother's Teaching Strategies. Hess and Shipman's (1965) Toy and Block Task was administered to each mother/child pair in both the first and fourth years in order to observe the mother's approach to teaching the child.

D. Measures of Preschool and Teacher Variables

The day care centers attended by the children in the sample were rated on their orientation (education vs. custodial). Ratings were based on direct observation and on information obtained in interviews with the directors. In addition, all teachers in each nursery were observed on a time-sampling basis and rated on several dimensions of teaching style and behavior.

4. HOME INTERVENTION

The home intervention program was carried out in terms of mother training. It was applied to about half of the mothers in each of the three groups, though the final numbers of the trained mothers were less due to attrition through the two years of mother training (Table 1). The training program occupied the second and third years of the project. It had two main elements: a series of activities designed to help the mother foster the cognitive development of the child, and another series of activities designed to sensitize the mother to the needs of the child and to help her foster the child's social and personality development.

The intervention program was administered by means of bi-weekly paraprofessional home visits and group meetings held on alternate weeks. There were five area coordinators, each responsible for the intervention program in one area of the project. 13 paraprofessional aides worked with the mothers and were supervised by the coordinators. The coordinators worked closely with the research team, meeting with them on a biweekly basis. They also met weekly with the aides and conducted the bi-weekly group meetings with the mothers.

The Program to Foster Cognitive Development

HIPPY (Home Intervention Program for Preschool Youngsters), a home-based enrichment program aimed at educationally disadvantaged children which was developed by the Research Institute of Innovation in Education at Hebrew University (Lombard, 1981), was translated and adapted for Turkish use. It formed the cognitively oriented segment of the home based intervention program. HIPPY focuses on three main areas of cognitive development (language, sensory and perceptual discrimination skills, and problem solving) and provides materials for educational activities in each of these areas.

The materials were supplied to the mother's on a weekly basis. Every other week, the materials were delivered to the mother at her home by the aide, who demonstrated their use by means of role playing. On alternate weeks, the mother attended a group meeting, where once again the aide demonstrated and the area coordinator supervised the use of that week's materials, and the mothers in the group took turns role playing the activities that they would later carry out with their children. Each week's materials contained various exercises to be used with the child each day. Each day's work comprised one activity from each of the cognitive areas, and typically took about 15 to 20 minutes of mother-child work to complete. Altogether 60 weekly worksheets (30 for each year) were used over the two years, together with 18 picture story books (9 for each year). Coordinated repetitive exercises got progressively more difficult over time.

The Program to Foster Social and Personality Development

The bi-weekly group meetings, in addition to their function in the HIPPY program, served as a setting for guided group discussions which were designed to increase the mother's sensitivity to the child's needs, to develop effective communication with the child and to promote his/her healthy physical and psycho-social development. The area coordinators led the group discussions in which the mothers actively participated. In these group discussions, the mothers asked questions, expressed opinions, and shared ideas and experiences. Frequently, following group discussions, group decisions would be taken regarding

some course of action to be taken in the homes. In the following meeting, the results of the decision would be reassessed and possibly a new decision made.

Thus, techniques of group dynamics were utilized to enable the mothers to provide their children with greater support for healthy development. In the first year, the emphasis of the group discussions was on children's health, nutrition, and creative play activities. In the second year, the stress was on discipline and mother-child interaction and communication. Also, expressing and "listening to" feelings while interacting both with the child and with others were emphasized. Throughout the program, the mothers were encouraged to develop a positive self-concept.

5. RESULTS

Extensive results have been obtained from the Turkish Early Enrichment Project. In this report only the main findings will be presented in a narrative fashion. Therefore not every finding obtained with every measuring device is covered here. More detailed discussion of the findings is available elsewhere (Kagitcibasi, Sunar and Bekman, 1988). The results pertaining to the intervention introduced by the project (mother training program) will be stressed, since this independent variable constitutes the core of the project. However, the findings related to day-care will also be summarized. The effects on children will be discussed first as child outcomes. Then the effects on the mother's interactions with their children and direct effects on mothers will be presented.

Cognitive Development (Child outcomes)

A significant difference was found between the children whose mothers underwent mother training and those whose mothers did not undergo training (the control group) on the Stanford Binet Intelligence Test in the fourth year ($F = 18.369$; $d.f. = 1,244$; $p = .001$) (See Table 2, page 11).

This is a remarkable difference, especially for the children at home (home) and custodial day-care centers (cust) who seemed to benefit the most from mother training. The children in the educational day-care (ed) scored the highest, as expected but benefitted relatively less from mother training (Table 2), possibly showing a "ceiling" effect. This is in line with other research showing greater effects of enrichment programs on the more deprived children.

TABLE 2

Fourth Year Comparative Standing of Children on Various Cognitive Measures by Environment and Mother Training*

Measure		Educational	Custodial	Home-cared	Total	Overall Total
I.Q.	Mother trained	94.19 n=27	90.80 n=41	92.89 n=22	91.21	N = 90
	Not trained	89 n=34	82.72 n=60	86.12 n=60	85.43	N = 156
	Total	**91.30**	**86.00**	**87.66**		
Analytical Triad	Mother trained	14.85	11.76	8.35	11.82	"
	Not trained	11.63	9.84	8.09	9.58	"
	Total	**13.03**	**10.60**	**8.16**		
Block Design	Mother trained	16.06	15.22	13.54	14.86	"
	Not trained	14.39	13.57	10.45	12.63	"
	Total	**15.14**	**14.32**	**11.16**		
CEFT	Mother trained	8.41	5.98	7.22	7.02	"
	Not trained	7.37	5.40	6.66	6.32	"
	Total	**7.82**	**5.63**	**6.84**		
		N=61	**N=101**	**N=83**		**N = 246**

* Analyses and significance levels are given in the text.

The Analytical Triad, reflecting mainly analytical ability, produced results parallel to those of the Stanford Binet Test (Table 2). The ed-mother trained group of children had the highest scores, and significant effects for both mother training ($F = 7.81$; d.f. = 1,245; $p = .006$) and child care environment ($F = 16.09$; d.f. = 2,245; $p = .0001$) were obtained on a two-way anova (Table 2).

Similar positive effects of mother training ($F = 16.68$; d.f. = 1,256; $p = .0001$) and environment ($F = 22.97$; d.f. = 2,254; $p = .0001$) were found on the Block Design subtest of the WISC (and of the Analytical Triad) (Table 2).

CEFT (Children's Embedded Figures Test), which is theoretically related to the Analytical Triad and Block Design as another measure of analytical ability or field-dependence/independence, showed the same pattern, as well. The ed group of children scored better than the cust and the home groups ($F = 5.68$; d.f. = 2,245; $p = .004$), and the mother trained children did better than the control group, though not significantly (Table 2).

Finally the children of the trained mothers surpassed the control group on Piagetian Classification tasks ($x^2 = 7.54$; $p = .02$).

These differences on cognitive measures are truly remarkable, especially considering the fact that children were not trained directly but were trained by their own mothers and benefitted from this interaction.

Further assessment was undertaken in terms of special achievement tests in general ability, mathematics and Turkish, and school achievement was assessed through school grades. On both the achievement tests and in school achievement the ed group surpassed the others consistently. On all of the achievement tests the children whose mothers had been trained also performed better than the control group. Especially younger children who were in the first grade during the post-testing in the fourth year of the project surpassed others in mathematics ($F = 10.59$; d.f. = 1.91; $p = .002$); and the whole mother-trained group surpassed on the general ability test ($F = 3.8$; d.f. = 1.212; $p = .05$).

The positive effects of mother training began to appear in their children's school grades even after only one year of training, with higher grades achieved by this group in all subjects though not reaching significance levels. After the second year of mother training, the effects increased overall, and significantly better grades were achieved in Turkish and nearly significant on social studies ($F = 11.19$; d.f. = 1,80; $p = .001$ and $F = 3.29$; d.f. = 1.79; $p = .074$, respectively). Furthermore even one year after the end of mother training the increasingly positive effects on children's school achievement continued with the mother trained group having a higher academic average ($F = 4.5$; d.f. = 1,80; $p = .037$) involving better grades in all subjects.

Overall, the impact of mother training and interacting with their own children is truly noteworthy. The children exposed to home intervention through their mothers surpassed the control group of children on all measures of cognitive development and achievement, significantly so on many of them. Similarly, educational day-care environment was found to be superior to custodial day-care and home-care on almost all of the cognitive development measures. The ed-mother trained group had the highest score of all the groups on virtually every measure. The effects of educational day-care and mother training appear to be additive; multiplicative interaction is not found, possibly pointing to a ceiling effect.

Personality and Social Development (Child Outcomes)

Mother training had a positive impact on the socio-emotional development of children, also. Specifically, on the Rohner subscale, which can be considered a global measure of the mother's perception of the child's autonomy/dependence, the mother-trained group of children were rated as less dependent ($t = 1.75$; $p = .08$), though the difference fell short of significance. On the Rohner subscale of aggression the mother-trained group was also rated as less aggressive than the control group ($t = 2.59$; $p = .01$).

On the Rohner subscale of self-concept, the mother-trained group was rated as having higher self concept than the control group ($F = 3.19$; d.f. = 1,191; $p = .07$), the difference approaching significance.

Finally, on a measure of school adjustment, the mother-trained group of children scored slightly higher than the control group ($F = 3,06$; $p = .087$).

The evidence for a positive effect of mother training on the children's socio-emotional development is weaker than that on their cognitive development. Nevertheless, the overall trend is in the expected direction, and on none of the socio-emotional development measures the non-trained group scored better than the trained group.

The effects of child-care environment are less clear-cut on the socio-emotional measures.

Mother's Orientation to the Child

Mother-child interaction benefitted greatly from the mother training and specifically from its "mother enrichment" component, conducted in group discussion settings. This program, in fact, aimed to improve the quality of mother-child interaction. The following differences between the trained and control groups of mothers were found in the fourth year of the project.

The trained mothers were more attentive to the child (34.7% vs. 18.6% of the control group showing "frequent" or "very frequent" attention at other than meal times). They also reported more interaction while at home with the child (26.6% vs. 9.6%) whereas 57.1% of the non-trained mothers (compared with 38.9% of the trained mothers) reported that the child played alone ($x^2 = 14.6$, d.f. = 4; $p = .005$).

The trained mothers reported reading or telling stories to the child more than the non-trained mothers (87.7% vs. 62.6%; $x^2 = 40.8$; d.f. = 3; $p = .0001$). They also helped the child with his/her homework more ($t = 3.54$; $p = .001$), and cognitive activities figured more prominently in what they taught to their children compared with the non-trained mothers (32.2% vs. 25.6%) even though there was no difference between them in teaching practical skills to their children.

Attitudes toward and expectations of the child also differed between the trained and control groups of mothers. Trained mothers had higher expectations for their children, especially regarding success in school ($F = 2.84$; $p = .09$), years of schooling aspired for ($t = 2.03$; $p = .04$), and realistically expected of children ($t = 2.11$; $p = .04$) compared with the control group. Similarly expectations of things the child should be able to do on his own without asking for help differed between the two groups ($x^2 = 14.85$; d.f. = 5; $p = .01$), school success being the most frequent response for the trained mothers (48.8% vs. 18.6% for the control group). Clearly, such high expectations have something to do with the higher actual school-related achievement of the children discussed before.

In systematic observations of mother-child interaction on structured problem solving (Hess and Shipman task) trained mothers were found to have more positive and supportive interaction styles (involving encouragement, praise, positive feedback, reasoning and cognitive/rational appeals in teaching their children) compared with non-trained mothers ($t = 1.67$; $p = .09$). Trained mothers also had more positive current evaluations of their children compared to the past (two/three years earlier) than the non-trained mothers ($t = 2.16$; $p = .03$).

Finally, mothers exposed to the enrichment program were found to verbalize (communicate verbally) with their children more than non-trained mothers. This was apparent in both expressing satisfaction (73.6% vs. 58.1%; $x^2 = 6.01$; d.f. = 1; $p = .02$) and dissatisfaction with the child and especially the latter (40.7% vs. 21.9%; $x^2 = 9.79$; d.f. = 1; $p = .002$) compared with greater use of physical punishment among the non-trained mothers (36.8% vs. 17.6% among the trained mothers; $x^2 = 10.11$; d.f. = 1; $p = .002$). Also more of the trained mothers (61%) than non-trained mothers (39%) took into consideration the child's intentions in responding to his/her behavior, and they used induction (reasoning and making the child understand the consequences of his/her behavior) more than the non-trained mothers (26.4 and 16.1%, respectively; $x^2 = 3.77$; d.f. = 1; $p = .05$) in child discipline.

Research and theory in developmental psychology has stressed the importance of all of the above orientations in child rearing and discipline for the cognitive, moral and personality development of children. Thus the **kind** of mother child interaction resulting from the mother enrichment program appears to be more conducive to the healthy psychological development of children. In addition to the comparisons between the two groups, the comparison of the fourth year and the first year responses of the trained mothers also showed much improvement as a result of the mother training program.

Before-after comparisons of first year and fourth year mother attitudes regarding autonomy in children are of special interest. In the first year interviews with mothers revealed strong needs for close ties with their children. When asked about children's behavior that pleased them most, relational behavior, such as being good to mother was mentioned most frequently. Together with showing affection, being obedient and getting along well with others, relational behavior

accounted for almost 80% of desired behavior in children. In contrast, autonomy while having a low priority among desired behaviors in children, loomed large among behaviors that angered mothers. Taking the form of self assertion or not obeying, it accounted for more than half of the unacceptable behaviors. Almost all of the other undesirable behaviors of children cited by the mothers had to do with interfering with good relations. In contrast, complaint about dependence (on mother) was strikingly low (1.2%). In describing a "good child", furthermore, the mothers stressed being polite (37%) and obedient (35%) more than any other characteristic; being autonomous and self-sufficient again was a negligeable response (3.6% of the mothers mentioned it).

In the fourth year it was found that trained mothers valued autonomous behavior in their children more than the control group ($F = 12.5$; $p = .02$). Furthermore, more than twice as many trained mothers as non-trained mothers mentioned autonomous child behavior as pleasing them (21% vs. 9.7%; $x^2 = 6.04$; d.f. = 1; $p = .01$). Especially compared with the first year baselines, this change is remarkable. Yet the great majority of mothers in both groups continued stressing affectionate and relational behavior in children as pleasing and otherwise demonstrated close-knit ties as reflected in their behaviors and values. Thus the trained mothers acquired a new positive orientation toward the child's autonomy while remaining as close to their children as the non-trained mothers. A synthesis of individualistic and relational values appeared to have been achieved (see Kagitcibasi, 1989) for a model of family change integrating these two values.

Direct Effects on the Mother

Not only did the mother training program have effects on the mother's style of interaction with the child, thus leading to changes in the child's environment and behavior, it also had some profound effects on the mother herself. To summarize briefly, compared with the control group of mothers, trained mothers were found to enjoy a higher status in the family vis-a-vis their greater participation in decision making in the family as well as more role sharing and communication with their spouses. They also had more say in child discipline.

Compared with national averages obtained on these intra-family women's status indicators in an earlier research (Kagitcibasi, 1982, 1986) trained women in this project fared quite well.

In line with their higher intra-family status, trained mothers considered their current life condition to be better than the past --three years earlier ($t = 1.98$; $p = .05$), and they also had more positive expectations for the future compared with the control group ($t = 2.61$; $p = .01$). As a reason given for the more favorable evaluation of the present compared with the past, the trained mothers specifically mentioned "education" and expressed their satisfaction with the education/training they received through the mother enrichment program.

6. DISCUSSION AND POLICY IMPLICATIONS

The Turkish Early Enrichment Project aimed to provide comprehensive enrichment to children in the natural context and to assess its impact (and of its elements: educational day care and mother training). Both aims were realized. The weight of the evidence, briefly summarized here, would appear to be very heavy, indeed. Even the non-significant trends were all in the predicted direction. It seems quite certain that within the time span of the project, both the educational day-care program and the mother training program had strong positive effects on the children's cognitive and socio-emotional development.

One of the problems in intervention programs and research had been the durability of impact. The Early Enrichment Project attempted to meet the challenge of durability through the mother training program. It was reasoned that changes in the mother's behavior, expectations and values would constitute crucial changes in the child's environment. It was further predicted that to the extent that changes in the mother persist over time, the changes brought about in the child through intervention would receive continuing support from the mother and would thus become self-sustaining.

Support for this chain of reasoning demands a demonstration that the mother training did in fact have an impact on the mothers. The evidence presented here clearly demonstrates changes in mothers' orientations to and interactions with their children as well as with their spouses in addition to positive feelings about themselves and their lives. Thus these changes in the mothers can be expected to support the maintenance and extension of positive changes in the child brought about by the intervention program. The critical test of this durability requires a follow-up study, which is being planned. However, some of the post-test results already provide evidence for this, such as the increasingly positive effects on children's school achievement a year after the end of mother training.

Thus mother-child interaction constitutes the most important core element of the Early Enrichment Project. Focusing on the mother also benefits siblings of the target child. Horizontal effects can also be seen among kin and neighbors through diffusion. Such "ripple" effects were indeed reported in our field observations.

Finally, this is a multipurpose approach which aims to support and promote betterment of **both** the child **and** the mother. In fact, the changes in the mothers were impressive. Higher infra-family status vis-a-vis their husbands and greater optimism are beneficial to the women, themselves, as well as being beneficial for their children. Furthermore, these changes have a positive impact on the spousal relations and family atmosphere in general.

It should be noted that focusing on the mother did not promote a domestic home maker role for the women. In fact, most of the women were actively participating in the organized labor force. They did not have to give up their jobs to participate in the project. 15 minutes

a day of interaction with their children was manageable for them. Also, as indicated above, they benefit from the intervention as much as did their children. It may be said that the approach here fits and supports a model of "intersecting needs of women and children" (Engle, 1986; Evans and Myers, 1985), rather than a model of "conflicting needs of women and children".

A second core element of the Early Enrichment Project was the bi-weekly group discussions. This group activity was the key to mother training and support. Since the classic work of K. Lewin in 1940s, it is well known in social psychology that group discussion and decision making are much more efficient than lecturing in changing people's attitudes and behavior. However, this is often not taken into consideration in applications where people are lectured to or given information to change their attitudes and behavior, often with little impact.

There are a number of reasons for the greater effectiveness of group discussion. First of all, regularly meeting in the small groups, mothers came to see themselves as belonging to the group. They, therefore, felt the responsibility for carrying out the group decisions which they made in the group. Since they actively participate in the decision making, they did not consider it as an imposition from the outside, unlike a lecture, for example, but rather internalized it as their own value.

Secondly, since the group members identified with the group, even when they were not in the group session, the group was salient for them; they felt its support. Thus if, for example as a group they decided to undertake a new behavior, and if this behavior met with opposition or resistence from others, the women could persevere and persist in that behavior since they felt the group support behind them. Whereas, if they had acted as single individuals, not as group members, they would have more easily given in to the pressures coming from family or neighbors.

Thirdly, group discussion involves not passive exposure to information but active participation of members, which helped promote a sense of individual autonomy, coping and higher self-esteem in the mothers. These are crucial characteristics for innovative changes in orientations and behaviors. Furthermore, groups also strengthened the already existing closely knit community ties and utilized them for positive growth, since most of the group members lived in the same area and worked in the same factory. The content of the home-and-mother-based intervention can change to serve other purposes. For example it may focus on health or nutrition training. Even if the **content** changes, however, the **process** should be protected, with a focus on the mother (or caregiver) and mother-child (or caregiver-child) interaction on the one hand, and on group discussion on the other.

The Early Enrichment Project has far reaching policy implications. One of these is with regard to the importance of home intervention. As already discussed above, this wholistic model which focuses on the mother and changes the environment together with the child, had a

remarkable impact. First of all, for the maintenance of effects over time, secondly for horizontal "ripple" effects, thirdly for benefits on the mother, and fourthly for the great potential of the group discussion process for other kinds of intervention efforts, home intervention model has very definite policy implications. These benefits of the model have already been discussed. Last but not least is the cost effectiveness of home intervention. Since paraprofessionals are used for mother training, the costs involved are small. Expensive institutional investments are not needed. The most important resource used is the human resource.

The second policy implication of the Early Enrichment Project is with regard to the importance of child care provisions which provide preschool education to children. Just any child care center, with custodial orientation, is not adequate for providing the socio-economically deprived child with the needed early enrichment. The remarkable positive impact of educational day care, compared with custodial day care, found in this study caution againts complacency with the mere existence of institutional child care. The goals, orientations, methods and tools of preschool education need to be recognized and applied. However, if needed, creative adjustments and accommodation to diverse local conditions can be made in the content of such education, as long as its main conceptual features and goals are kept intact.

The comprehensive educational approach of the Early Enrichment Project included both the home intervention. It demonstrated both the positive impact of each on the overall development of the child and also their additive combined effects. Under optimal conditions, therefore, both of these elements of comprehensive early enrichment are implicated, when this not possible, however, each one, by itself, also contributes significantly to the child's development. However, especially where child care centers are too costly to plan, home intervention can be considered a viable alternative approach for early enrichment with additional benefits to the human environment of the child and the potential for promoting self-sustaining growth.

ANNEX

LESSONS LEARNED AND RECOMMENDATIONS(1)

During the course of the Early Enrichment Project a great deal was learned, a summary of which might be useful as well as recommendations to researchers planning and carrying out similar work.

The substantive problems that were encountered had to do mainly with conceptualized assessment and the actual field procedures.

In a longitudinal field experiment with an intervention component a "Wholistic conceptualization" of the total study at the very beginning is both of crucial importance and at the same time rather difficult to do. Even with a well thought out research design, unexpected developments may occur within along span of time, so that things may change along the way. For example, attrition may decrease the number of subjects so much as to prevent reliable statistical analyses, or uncontrolled environmental events working as extreneous variables may confound the results. Therefore the tighter and more clearly spelled out the initial conceptualization of the total study design, the better it is.

It is also important to formulate in some detail from the very beginning what is to be measured and how, as well as what is to be included in intervention and what changes are expected to occur. Of course to a great extent these questions have to do with basic research design and procedure. However, especially in longitudinal studies which involve much more than a one shot assessment, specific operationalization of intervention and measurement is very important, since it requires clear conceptualization of expected changes through time. For example assessment techniques (tests, observations) that are feasible and valid for younger ages may not be suitable for older ages, so different measures and techniques have to be planned for from the very start.

Especially with a longitudinal field experiment involving intervention, the researcher cannot act on the assumption that the study will work as neatly as a laboratory experiment or even as a one-shot survey. The very fact that the project involves work with people

---

(1) This section is appended to provide researchers involved in similar work and interested readers with insights based upon our experience. It is adapted from IDRC Report No. 3-A-88-4169 by C. Kagitcibasi.

in their natural surroundings makes these people not "subject" in the strict methodological sense but "partners" in joint activity. They cannot be treated as "captive audience" in a psychological laboratory or even as acquiescent subjects ready to benefit from the intervention offered to them. In other words, the researcher cannot assume that the intervention works inherently as an independent variable affecting the "experimental"(2) group purely on the basis of that group having been exposed to that treatment. Rather, the "experimental" group needs to be **persuaded** to accept the intervention, even if the researchers believe they are doing a great favor to the group.

A very important part of the preparation and application of intervention research is explanation to the "subjects" of what is to be done and why and motivating them to participate in the project. Throughout the project also it is important to keep up their interest and commitment. Especially if the intervention takes time, the researcher cannot assume initial agreement to be a guarantee of continued involvement.

As related to this, the immediate social environment of the "subjects" is also important and should be carefully dealt with. Especially key family members like husbands and mothers-in-law, if the "subjects" are women, can have a crucial positive or negative influence depending on whether or not they endorse the project activity. Neighbors can be an important environmental force, also, in closely-knit communities where everyone knows everyone else. It is, therefore, necessary to provide both the participants and their social environment with regular and continuous feedback, recognition and appreciation as well as keeping up good relations between the research/intervention team and all of the participants/community.

This issue of providing feedback and maintaining good relations can assume crucial importance where the project utilizes an experimental design and provides the intervention to the experimental but not the control group. The fact that some people get intervention but others do not can be a source of misunderstanding and resentment. In the Early Enrichment Project, for example, a rumor was started by someone in the control group, who wanted to get into the experimental group but was not selected through the random sampling, that the intervention training was being done with retarded children. It took a lot of efforts to clarify the issue to everyone.

---

(2) The methodological term "experimental group" has not been used in reporting the procedure and the results of the Early Enrichment Project for these reasons, even though the mothers who underwent mother training and their children constitute an "experimental" group in terms of experimental design (as contrasted with the "control" group, i.e. the ones who were not exposed to this intervention).

To pursue the methodological issue of assessment further, it needs to be stressed that the validity of measures is a significant issue. This is of course true in general but is of special relevance in cross cultural research in child development with an intervention component. It is not enough to ensure also that the measures are reliable, the researcher has to ensure also that they are culturally valid. In other words, care and effort should be spend to establish that some measures make sense in the cultural context where it is being used and really measure what it is supposed to measure. This is often difficult to achieve because locally developed and standardized instruments are lacking. Even the standardization of imported measures is rare.

In the Early Enrichment Project we tried to use measures standardized in Turkey, but this was not possible in each case. For example one of the tests, which we imported, Larsen and Leigh's (1977) Self Concept Test, turned out to have low validity. Also the Mother-Child Interaction Task of Hess and Shipman was a problem, even though it discriminated well among different interaction styles and related to other variables adequately. Its coding categories could not be simplified because its authors were not communicative, so we ended up recoding the categories ourselves. Such dead ends can be avoided if much time is taken to find and/or develop good measures. This often requires communication with researchers doing similar work in other countries and is a difficult task.

To handle the above issues of conceptualization and assessment, a time allocation for preparation is crucial. Preparation is especially important to choose measures or develop them and to establish their reliability and validity for the particular context in which they will be used. Also, it is important for literature review and conceptualization to decide on the types of baseline measurements to be conducted to develop a good understanding of the people to be studied. Preparation is also needed to decide on the types of variables to be tackled in intervention work as well as to assess changes in people. It is indeed, an important part of the Project.

REFERENCES

Bronfenbrenner, U. (1974). Is Early Intervention Effective? Unpublished Report for Department of Health Education and Welfare, Washington, D.C.

Engle, P.L. (1986). The Intersecting Needs of Working Mothers and Their Young Children: 1980 and 1985. Unpublished paper. California Polytechnic State University, California.

Evans, J.L., and Myers, R.G. (1985). Improving Program Actions to Meet the Intersecting Needs of Women and Children in Developing Countries: A Policy and Program Review. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, High/Scope Educational Research Foundation.

Halpern, R., and Myers, R.G. (1985). Effects of Early Childhood Intervention on Primary School Progress and Performance in the Developing Countries. Unpublished paper, Ypsilanti, Mi: High/Scope, USAID.

Hess, R.D. and Shipman, V.C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. Child Development, 36, 869-886.

Kagitcibasi, C. (1982). The Changing Value of Children in Turkey, 60-E, Honolulu, Hawai: East-West Population Publication.

Kagitcibasi, C. (1983). Early childhood education and preschool intervention: Experiences in the world and in Turkey. In K. King and R. Myers (Eds.), Preventing School Failure: The Relationship Between Preschool and Primary Education, Ottawa: IDRC.

Kagitcibasi, C. (1986). Status of women in Tukrey: Cross-cultural perspectives. International Journal Middle East Studies, 18, 485-499.

Kagitcibasi, C. (1989). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change in Nebraska Symposium on Motivation, Volume: 37.

Kagitcibasi, C., Sunar, D.G., and Bekman, S. (1988). Comprehensive Preschool Education Project: Final report. IDRC Manuscript Report 209e.

King, K., and Myers, R. (1983). Preventing School Failure: The Relationship Between Preschool and Primary Education. Ottawa: International Development Research Center.

Koppitz, E.M. (1968). Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings. New Grune and Stratton.

Larsen, J.M. and Leigh, G.K. (1977). Early Childhood Self-concept Index: Test Manual and Technical Report. Department of Child Development and Family Relations, Brigham Young University, Provo, Utah.

Lombard, A. (1981). Success Begins at Home. Lexington and Toronto: Lexington Books D.C. Health and Co.

Mischel, W. (1981). Introduction to Personality (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Myers, R.G. (1990). The Twelve Who Survive. In press.

Myers, R.G., Herlenberg, R. (1987). The Eleven Who Survive: Toward a Re-examination of Early Childhood Development Programs Options and Costs. (Report No: EDT69). World Bank Education and Training Series.

Rohner, R. (1980). Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection. (3rd Print). Storrs C.T.: The University of Connecticut.

Van Oudenhoven, N. (1989). Children at Risk and Community Response. UNESCO: Notes, Comments... No. 187.

Woodhhead, M. (1985). Pre-school education has long-term effects: But can they be generalized? Oxford Review of Education, 11, 2, 133-155.

Zigler, E., and Berman, W. (1983). Discerning the future of early childhood intervention, American psychologist, 38, 8.

Notes, Comments ... No. 193

Le Projet de renforcement précoce des potentialités de l'enfant en Turquie

par

Cigdem Kagitcibasi

VERSION BILINGUE

PS 020387

Programme de coopération
UNESCO-UNICEF-PAM
Paris, février 1991

29

Le Projet de renforcement précoce des potentialités de l'enfant en Turquie

par

Cigdem Kagitcibasi
Bogazici University
Istanbul, Turquie

Extrait du Comprehensive Preschool Education Project: Final Report. IDRC: Manuscript, Report 209e, 1988
par C. Kagitcibasi, D. Sunar et S. Bekman

Original anglais

Unité de coopération avec l'UNICEF et le PAM
Paris, février 1991

Les points de vue et les opinions exprimés dans ce document sont ceux des auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'UNESCO

ED-91/WS-7

TABLE DES MATIERES

		Page
INTRODUCTION		**1**
1.	**PORTEE DU PROJET**	**2**
	Cadre et échantillon	3
2.	**METHODE**	**4**
	Conception	4
	Méthodologie	4
3.	**EVALUATIONS**	**6**
	A. Tests d'aptitude intellectuelle	6
	B. Evaluation de la personnalité et du développement social	7
	C. Appréciation des variables familiales	8
	D. Evaluation des variables préscolaires et des enseignants	9
4.	**INTERVENTION A DOMICILE**	**9**
	Le programme visant à favoriser le développement cognitif	10
	Le programme visant à favoriser le développement social et l'épanouissement de la personnalité	10
5.	**RESULTATS**	**11**
	Développement cognitif (résultats des enfants)	11
	Personnalité et développement social (résultats des enfants)	14
	Interaction mère-enfant	15
	Effets directs sur la mère	17

Page

6. DEBAT ET IMPLICATIONS POLITIQUES 18

ANNEXE : LECONS ENSEIGNEES PAR LE PROJET ET RECOMMANDATIONS 22

INTRODUCTION

Le présent document est un bref résumé d'un **Projet de renforcement précoce des potentialités de l'enfant exécuté en Turquie**[1]. Il s'agissait d'un projet longitudinal à court terme visant à étudier les conséquences d'une combinaison optimale de garderies à but éducatif et d'interventions à domicile sur le développement global de l'enfant. En outre, il établit une comparaison entre cette approche globale et d'autres possibilités de développement du jeune enfant et de soins à lui prodiguer --à savoir les garderies d'enfants surveillées et les soins à domicile, avec ou sans intervention à domicile dans les deux cas.

Une approche de "l'enfant dans sa totalité" a été utilisée pour étudier la personnalité et le développement social de l'enfant, outre son développement cognitif. On considère qu'il s'agit d'une approche globale dans la mesure où elle étudie l'enfant **dans** son contexte et où elle propose un soutien à son environnement social immédiat par le biais de la formation des mères.

Le présent rapport ne présente que les caractéristiques essentielles et les principaux résultats de l'étude. L'aspect 'intervention à domicile' de l'étude est traité plus en détail que les différents types de garderies d'enfants. Enfin, les implications des résultats et des recommandations fondées sur notre expérience de recherche sont présentées dans l'espoir qu'elles seront utiles aux autres chercheurs dans ce domaine.

Le projet turc de renforcement précoce des potentialités est dans la ligne des études sur l'Education et la protection de la petite enfance -EPPE (Early Childhood Care and Education, ECCE), terme qui a été adopté au niveau international pour décrire les services offerts au jeune enfant et liés à l'éducation (van Oudenhoven, 1989).

---

(1) Mis en oeuvre à l'origine en tant que "Comprehensive Preschool Education Project" et financé par l'International Development Research Centre (IDRC). Directeur du projet: Cigdem Kagitcibasi; Directeur adjoint: Diane Sunar; Coordonnateur: Sevda Bekman. Le rapport complet est disponible: Kagitcibasi, C., Sunar, D. et Bekman, S. (1968). Comprehensive Preschool Education Project: Rapport final, Manuscript Report 209e, IDRC, P.O. Box 8500, Ottawa, Canada KIG 3H9.

Nous exprimons nos plus vifs remerciements à l'IRDC pour son soutien total et ses encouragements prodigués tout au long des diverses phases du projet, ainsi que lors de la publication du Rapport final sur le projet. Nous remercions particulièrement le Dr. Sheldon Shaeffer et le Dr. Anne Bernard pour leur soutien et l'intérêt qu'ils ont manifesté pour le Projet.

Au cours des dernières décennies, des centaines d'études diverses visant différents objectifs ont été menées dans nombre de pays. La présente étude ne cherche donc pas à résumer ce grand nombre de documents (des études récentes sur les programmes d'intervention et les études d'EPPE sont disponibles; se référer à King et Myers, 1983; Zigler et Berman, 1983; Halpern et Myers, 1985; Woodhead, 1985; Myers et Hertenberg, 1987; Myers, 1990).

Dans ce domaine, les problèmes d'évaluation et de conceptualisation sont nombreux, en raison principalement du désaccord existant quant aux critères d'évaluation des programmes et à la définition étroite des variables de référence (résultat) en terme de développement cognitif seul (voir Kagitcibasi, 1983). Un aspect qui s'y rattache traite de l'enfant individuel hors de son contexte.

Il a été largement démontré que le soutien de l'environnement social immédiat à l'enfant a une grande importance (par exemple: Bronfenbrenner, 1974; Lombard, 1981; Kagitcibasi, 1983; Myers, 1990), et que les programmes qui impliquent la participation des familles et qui ont une approche faisant intervenir toute la communauté, ont de meilleurs résultats que les programmes n'impliquant que l'éducation parentale, ou le travail avec les enfants hors de leurs foyers.

Dans les contextes socio-culturels où existent des liens de famille très étroits, des liens de parenté et des liens communautaires, comme c'est le cas en Turquie et dans la plupart des pays du Tiers monde, il était intéressant de construire un programme de renforcement des potentialités de l'enfant sur ces liens, en les utilisant comme mécanismes de soutien. Il est impératif d'élaborer une approche globale d'intervention, qui englobe divers domaines du développement de l'enfant tout en constituant un soutien pour son environnement immédiat. C'est ce type d'approche qui a été utilisée pour le Projet turc de renforcement précoce des potentialités de l'enfant.

1. PORTEE DU PROJET

Les deux éléments essentiels dont les conséquences ont été étudiées sont les suivants : les garderies d'enfants (à but éducatif, surveillées, et à domicile) et la formation des mères. La combinaison des garderies d'enfants à but éducatif et de la formation des mères devait constituer une "éducation préscolaire globale" qui devait avoir un impact optimal sur le développement global de l'enfant. Les garderies ont été choisies parmi celles qui étaient rattachées à des usines. Toutefois, la formation des mères a été assurée à domicile.

Avant d'aborder l'étude détaillée des procédures utilisées, nous procéderons à une description générale de l'échantillon.

Cadre et échantillon

L'étude a été menée dans cinq bidonvilles d'Istanbul, où vivaient des familles à faibles revenus. La majorité de la population de ces régions était des 'cols bleus', ou participait à l'activité économique de manière marginale. La plupart était d'origine rurale et était venue à la ville à la recherche d'un emploi. Ces zones, installées à la périphérie, étaient progressivement devenues part entière de la ville.

La raison principale qui avait présidé au choix de ces cinq régions était l'existence d'usines employant un grand nombre de femmes. Par la loi, les lieux de travail employant plus de 300 femmes sont tenus de disposer d'une crèche. Ces centres de soins aux enfants ont constitué le point de départ de notre échantillonnage.

Six garderies d'enfants ont été choisies --dont trois étaient des garderies surveillées et trois des centres d'éducation préscolaire(2). L'étude a couvert tous les enfants âgés de 3 et 5 ans des centres éducatifs, et le même nombre d'enfants choisis au hasard dans les centres surveillés. Un troisième groupe, composé d'enfants qui ne fréquentaient pas les garderies d'enfants, a été sélectionné dans le voisinage, là où vivaient les autres enfants fréquentant les garderies. Les trois groupes d'enfants ont été répartis, selon leur âge et leurs antécédents familiaux. Si, au début, l'étude couvrait 280 enfants, à la fin de la première année elle n'en couvrait plus que 255, en raison de l'effet d'usure.

Les mères des enfants sélectionnés aux fins de l'enquête constituaient l'échantillon de mères. Au cours de la première année du projet, elles avaient en moyenne 29,1 ans et les pères 32,8 ans. Les mères des enfants fréquentant les garderies étaient des ouvrières en usine, semi ou non-qualifiées (elles représentaient 2/3 de l'échantillon); le reste de l'échantillon était constitué de femmes sans emploi.

Le niveau éducatif des parents était généralement peu élevé, la grande majorité des mères et des pères ayant fréquenté l'école durant les cinq années d'éducation élémentaire. Quelques parents (10,5% des mères et 7,1% des pères) avaient bénéficié d'une scolarité plus courte et quelques autres (9,5% des mères et 13% des pères) avaient un niveau intermédiaire; neuf pères seulement (mais aucune mère) avaient reçu une éducation supérieure.

---

(2) Nous avons été limités par le nombre de centres d'éducation et de protection de la petite enfance existants qui recevaient les enfants de familles à faibles revenus. Comme nous n'avons trouvé que trois de ces centres, notre échantillon global a été réduit, bien qu'il existait de nombreuses autres garderies surveillées, de taille plus importante.

Comme indiqué plus haut, l'échantillon des parents était constitué principalement de villageois qui avaient quitté la campagne pour s'installer à la ville. Seuls 27,4% des mères et 26% des pères étaient d'origine citadine, la majorité étant née dans des villages ou de petites villes. Toutefois, la majorité de l'échantillon ayant émigré dès l'adolescence vivait à la ville depuis assez longtemps.

Selon des recherches menées précédemment en Turquie, **le lieu** de résidence de l'individu --une grande ville, une petite ville ou un village--, de même que le lieu d'où la famille est originaire, est un facteur important de détermination de son niveau d'évolution par rapport au monde moderne (par exemple: Kagitcibasi, 1982). On peut donc qualifier l'échantillon de semi-urbain.

2. METHODE

Conception

Le Projet de renforcement précoce des potentialités de l'enfant a constitué une expérience de 4 ans sur le terrain, utilisant la conception factorielle 3x2x2 dont les variables indépendantes étaient les suivantes:

1. Contexte du développement ou environnement (garderie à but éducatif, garderie surveillée, garderie à domicile);

2. Age de l'enfant (3 à 5 ans lorsque le projet a démarré); et

3. Formation des mères (dispensée à environ la moitié du nombre des mères de chaque catégorie de garderie).

Le tableau 1 (page 5) illustre le mode de conception de la recherche.

Méthodologie

Cette expérience de recherche, y compris sa phase préparatoire, a duré, au total, cinq années dont quatre ont été consacrées au travail sur le terrain et la dernière année à l'analyse des résultats. Au cours de la première année de travail sur le terrain (1982-1983), des évaluations détaillées, des observations et des entretiens ont été menés dans les garderies d'enfants et dans les foyers. Les entretiens avec les mères se déroulaient à domicile et la dyade mère/enfant était

étudiée dans les foyers. Les enfants fréquentant les garderies étaient observés et soumis à des tests dans les institutions elles-mêmes, et les enfants gardés à domicile étaient soumis aux tests dans leurs foyers. Au cours de la deuxième et de la troisième année, la moitié des mères a été choisie au hasard dans chaque groupe et a reçu une formation, à la fois dans le cadre de visites à domicile et de discussions de groupe. Au début de la deuxième année (au moment où le groupe d'enfants âgés de cinq ans est entré à l'école), les résultats scolaires ont été répertoriés en relevant les notes à la fin de chaque semestre.

TABLEAU 1

Conception de l'étude

	Nombre de sujets dans chaque groupe					
	Garderie à but éducatif		Garderie surveillée		Garderie à domicile	
Age de l'enfant	3	5	3	5	3	5
Formation des mères	11	16	23	17	16	7
Pas de formation des mères	18	19	30	35	34	29
Total	**29**	**35**	**53**	**52**	**50**	**36**
					Total de l'échantillon	**255**

En vue de mesurer l'impact relatif du contexte de développement au cours de la quatrième et dernière de travail sur le terrain (renforcement précoce global des capacités, par rapport aux autres contextes), les variables qui avaient été mesurées au cours de la première année ont été, dans la mesure du possible, mesurées de nouveau. Un certain nombre de nouvelles mesures ont été introduites dans le programme d'évaluation de la dernière année. Puisque, au cours de la quatrième année de l'expérience, la plupart des enfants avait quitté les centres pour entrer à l'école primaire, il n'a pas été possible de répéter les observations faites dans les crèches lors de la première année. Les réévaluations ont donc été faites à domicile.

3. EVALUATIONS(3)

Un grand nombre de méthodes d'évaluation ont été utilisées, qui reflétaient l'objectif essentiel du projet --étudier le développement global de l'enfant dans sa complexité multidimensionnelle. Pour ce faire, contrairement à l'accent unidimensionnel du développement cognitif, une large gamme de méthodes d'évaluation était nécessaire. De même l'évaluation multiple a été utilisée afin d'accroître la fiabilité des résultats et d'éviter de dépendre des mesures uniques.

Toutes les mesures nécessaires ont été prises pour améliorer la qualité de l'évaluation, telles que des traductions et des contrôles de fiabilité. Les évaluations des enfants et de leurs familles ont été menées dans quatre principaux domaines : développement cognitif, personnalité et développement social, contexte familial et contexte de garderie.

A. Tests d'aptitude intellectuelle

Mesure du QI : Tous les enfants ont été soumis à une adaptation turque du Test d'aptitude intellectuelle de Stanford-Binet. En outre, tous les enfants ont subi le Test de Goodenough 'Dessine-moi un bonhomme'. Les enfants ont passé ces deux tests lors de la première et de la quatrième année du projet.

Développement cognitif : Tous les enfants ont subi les tests de classification et de sériation de Piaget lors de la première et de la quatrième année du projet. Un test plus difficile et plus élaboré de classification multiple a été introduit lors de la quatrième année.

Complexité du comportement : La complexité du comportement (c'est-à-dire le nombre d'actions connexes accomplies dans une période de temps donnée) a été évaluée lors de la première année à l'aide d'observations en échantillonnage temporel des enfants de garderies jouant librement.

Style cognitif et pensée analytique : Tous les enfants ont été soumis à la "triade analytique", qui consiste en trois examens

---

(3) Dans cette section, toutes les mesures utilisées dans le Projet sont présentées brièvement afin de refléter le vaste champ d'évaluation couvert et les variables utilisées. Certains des résultats (plus spécialement ceux obtenus lors de la première année) ne figurent pas dans le relevé des résultats en raison du manque de place. Les résultats figurent intégralement dans: Kagitcibasi, Sunar et Bekman (1988).

complémentaires de l'ensemble des tests d'aptitude intellectuelle pour les enfants de Wechsler. Les trois examens complémentaires étaient les suivants: (1) La construction de cubes, (2) l'assemblage d'objets, et (3) la disposition d'images. De même, tous les enfants ont subi le Test d'encastrement d'images d'enfants.

Résultats scolaires : A la fin de la quatrième année du projet, tous les enfants ont été soumis aux tests normalisés de résultats scolaires dans les matières suivantes : langue turque, arithmétique, aptitudes générales.

Notes scolaires : Les fiches de résultats des enfants ont été contrôlées, et leurs notes enregistrées pour chaque année scolaire depuis leur entrée à l'école primaire.

B. Evaluation de la personnalité et du développement social

Autonomie/dépendance : Tous les enfants du préscolaire ont été observés pendant qu'ils jouaient librement, à l'aide de la méthode de l'échantillonnage temporel. Leur comportement a été noté dans les domaines suivants: autonomie, degré d'initiative dans un projet, persévérance, et désir de se faire remarquer --note négative. De même, les mères ont été interrogées quant au degré d'autonomie ou de dépendance de leur enfant dans un nombre de situations données. Au cours de la quatrième année, une sous-échelle d'éléments sur la dépendance du Questionnaire de Rohner sur l'acceptation/le rejet des parents (Rohner, 1980) a été utilisée.

Agressivité : Comme dans le cas de l'autonomie/dépendance, l'agressivité a été évaluée à l'aide de l'observation directe dans les garderies d'enfants et lors d'entretiens avec les mères. De même, au cours de la quatrième année, une sous-échelle d'éléments du Questionnaire de Rohner sur l'acceptation/le rejet des parents, conçue pour l'évaluation de l'agressivité, a été utilisée.

Indicateurs d'affectivité : Le test de Goodenough 'Dessine-moi un bonhomme' a été noté selon un nombre total d'indicateurs d'affectivité, en utilisant le système de notation élaboré par Kopitz (1988).

Gratification différée : Afin de mesurer la capacité à différer la gratification, selon Mischel (1981), chaque enfant a dû accomplir une tâche et ensuite choisir entre une petite récompense immédiate et une récompense plus importante mais n'intervenant que 30 à 45 minutes plus tard. Le fait de choisir la récompense différée plus importante constituait un indicateur de la capacité à retarder la gratification.

Image de soi/Estime de soi : Le test de Goodenough 'Dessine-moi un bonhomme' a été utilisé comme un test "projectif" de l'image de soi. Un deuxième test, "semi-projectif", l'Index d'image de soi (Larsen et Leigh, 1977) a également été utilisé. En outre, un certain nombre d'éléments du Questionnaire de Rohner sur l'acceptation/le rejet parental (1980) relatifs à l'image que les enfants ont d'eux-mêmes ont été inclus dans les entretiens menés avec les mères lors de la quatrième année.

Niveau de participation sociale : Les enfants qui fréquentaient les garderies ont été observés pendant qu'ils jouaient librement, en utilisant la méthode de l'échantillonnage temporel; leur comportement a été noté selon leur niveau de participation sociale dans les domaines suivants: comportement de l'assistance, activité solitaire, jeu parallèle, comportement social peu organisé, activité sociale coopérative sans division du travail, comportement social coopératif avec division du travail, et activité sociale avec différenciation des rôles. Lors des entretiens avec les mères, des questions leur étaient posées quant à la participation sociale de leurs enfants.

C. Appréciation des variables familiales

Antécédents : Un entretien préliminaire a été mené avec chaque famille afin de recueillir des informations de base, telles que l'âge, le niveau d'études, la profession du père et de la mère, la structure familiale (famille nucléaire ou famille élargie, etc.), le nombre de frères et soeurs, etc.

Environnement domestique : Lors des entretiens avec les mères au cours de la première année, des informations ont été recueillies sur les jouets dont dispose l'enfant, les habitudes en matière de jeu et du temps passé à regarder la télévision, les livres disponibles, etc.

Informations sur les mères : Les entretiens menés avec les mères comportaient des questions sur elles-mêmes. Les questions couvraient les variables suivantes :

- Habitudes et comportement en matière d'éducation des enfants: espoirs dans le domaine des compétences et du comportement de l'enfant; discipline; définition, selon la mère, d'un "bon" enfant; valeur de l'enfant; aspirations quant à l'avenir de l'enfant.

- Mode de vie de la mère: niveau d'urbanisation, accès aux médias, activités quotidiennes type.

- Image de soi de la mère: sentiments de compétence et niveau d'auto-satisfaction.

- Appréciation de son environnement: degré d'appréciation à l'égard du mari, de la famille, de l'environnement matériel, et de l'environnement social.

- Méthodes éducatives de la mère: chaque mère et chaque enfant ont été soumis, ensemble, au test du jeu et de construction de cubes de Hess et Shipman (1965) au cours de la première et de la quatrième année du projet afin d'étudier l'approche de la mère en matière d'éducation de l'enfant.

D. Evaluation des variables préscolaires et des enseignants

Les garderies fréquentées par les enfants de l'échantillon ont été évaluées selon leur orientation (éducation ou surveillance). Les évaluations reposaient sur l'observation directe et sur les informations obtenues lors d'entretiens avec les directeurs. En outre, l'ensemble des enseignants des crèches ont été étudiés sur la base de l'échantillonnage temporel, et leurs méthodes d'enseignement ainsi que leur comportement ont été évalués.

4. INTERVENTION A DOMICILE

Le programme d'intervention à domicile a été mené sous forme de formation des mères en deux ans. Environ la moitié des mères de chacun des trois groupes en a bénéficié; cependant, à la fin du programme, le nombre des mères qui y participaient avait diminué en raison des défections enregistrées au cours des deux années (Tableau 1). Le programme de formation a été mené pendant la deuxième et la troisième années du projet. Il se composait principalement des deux éléments suivants: une série d'activités visant à aider les mères à favoriser le développement cognitif de leurs enfants, d'une part; et une série d'activités visant à sensibiliser les mères aux besoins de leurs enfants et à favoriser le développement social et l'épanouissement de la personnalité de l'enfant, d'autre part.

Le programme d'intervention a été mené par le biais de visites bi-hebdomadaires à domicile, assurées par des para-professionnels, et par des réunions de groupe organisées une semaine sur deux. Cinq coordonnateurs de zone ont été nommés, chacun étant responsable du programme d'intervention pour l'une des zones du projet. Treize assistants para-professionnels, dirigés par les coordonnateurs, travaillaient avec les mères. Les coordonnateurs travaillaient en étroite collaboration avec le groupe de chercheurs, qu'ils rencontraient deux fois par semaine. Des réunions hebdomadaires étaient organisées avec les assistants; enfin, les coordonnateurs dirigeaient les réunions de groupe organisées deux fois par semaine avec les mères.

Le Programme visant à favoriser le développement cognitif

Le programme de renforcement précoce des potentialités dans les foyers, dénommé HIPPY (Home Intervention Program for Preschool Youngsters - Le programme d'intervention à domicile pour les enfants d'âge préscolaire), élaboré par le Research Institute of Innovation in Education de l'Hebrew University (Lombard, 1981), visait les enfants défavorisés sur le plan éducatif.

Ce programme a été traduit en turc et adapté au contexte turc, constituant la composante 'développement cognitif' du programme d'intervention dans les foyers. Le HIPPY s'attache essentiellement à trois domaines du développement cognitif (le langage, les aptitudes de différenciation sensorielle et perceptive, et la résolution des problèmes) et propose des matériels pour les activités éducatives dans chacun des trois domaines.

Les mères recevaient le matériel éducatif chaque semaine. Une semaine sur deux, un assistant livrait le matériel au domicile de la mère, et lui expliquait le fonctionnement par le biais du jeu de rôle. L'autre semaine, les mères participaient à une réunion de groupe au cours de laquelle l'assistant expliquait à nouveau le fonctionnement du matériel et le coordonnateur de zone contrôlait l'usage qui avait été fait du matériel au cours de la semaine; les mères, à tour de rôle, menaient les activités de jeu de rôle qu'elles seraient amenées à entreprendre ultérieurement avec leurs enfants. Pour chaque semaine, le matériel comportait divers exercices quotidiens à l'intention des enfants. Le programme quotidien comprenait une activité dans chacun des trois domaines cognitifs; en général, il fallait à la mère et à l'enfant 15 à 20 minutes pour accomplir cette tâche. En tout, 60 feuilles d'activités ont été utilisées au cours des deux années (soit 30 feuilles par an), ainsi que 18 livres d'images (soit 9 par an). Progressivement, les exercices répétitifs coordonnés devenaient plus complexes.

Le Programme visant à favoriser le développement social et l'épanouissement de la personnalité

Les réunions de groupe bi-hebdomadaires, outre leur rôle au sein du programme HIPPY, servaient de base pour les discussions de groupe visant à sensibiliser les mères aux besoins de leurs enfants, à développer une communication véritable avec l'enfant et à favoriser son développement physique et psycho-social. Les coordonnateurs de zone menaient les discussions de groupe, auxquelles les mères participaient activement. Au cours de ces discussions, les mères posaient des questions, exprimaient leurs opinions, et échangeaient idées et expériences. Il arrivait fréquemment qu'à la suite des discussions de groupe, des décisions soient prises conjointement concernant des activités à mener à domicile. Au cours de la réunion suivante, les conséquences de cette décision étaient évaluées et, éventuellement, une nouvelle décision était prise.

Ainsi, des techniques de dynamique de groupe étaient utilisées pour permettre aux mères d'aider leurs enfants à atteindre un développement harmonieux. Au cours de la première année, les discussions de groupe mettaient l'accent sur la santé, la nutrition et les activités créatives de jeu. Au cours de la deuxième année, l'accent était mis sur la discipline, ainsi que sur l'interaction et la communication mère-enfant. De même, l'aptitude à exprimer ses sentiments et à "être à l'écoute" de ses sentiments au cours de l'interaction avec l'enfant et avec les autres, était stimulée. Tout au long du programme, les mères ont été encouragées à développer une image positive d'elle-mêmes.

5. RESULTATS

Le Projet turc de renforcement précoce des potentialités de l'enfant a obtenu des résultats importants. Le présent rapport n'en présente que les principales conclusions, sous forme narrative. En conséquence, l'ensemble des résultats, évalués par des instruments de mesure, ne figure pas ici. D'autres documents (Kagitcibasi, Sunar et Bekman, 1988) présentent ces résultats plus en détail. Dans la mesure où le programme d'intervention (programme de formation des mères) constitue le coeur du projet, l'accent sera mis sur les conséquences de celui-ci. Les résultats obtenus par les garderies seront également résumés. Les conséquences sur les enfants seront tout d'abord envisagées sous l'angle des résultats des enfants. Enfin, les conséquences sur les interactions des mères avec leurs enfants et les conséquences directes sur les mères seront présentées.

Développement cognitif (résultats des enfants)

Au cours de la quatrième année, on avait constaté, selon le test d'aptitude intellectuelle de Stanford Binet, qu'il existait un écart important entre les enfants dont les mères avaient participé au programme de formation et les enfants des mères n'ayant pas reçu cette formation (groupe de contrôle): $F = 18,369$; $d.f. = 1.244$; $p = 0,011$) --voir Tableau 2, page 12. Ceci constitue un écart très important, plus particulièrement pour les enfants gardés dans les foyers (FOY) et dans les centres surveillés (SURV) qui semblent avoir le plus bénéficié de la formation qu'avait reçue leur mère. Les enfants des garderies à but éducatif (EDUC) ont obtenu les meilleurs résultats, comme prévu, mais ont relativement moins bénéficié de la formation de leur mère (Tableau 2); il s'agit peut-être là d'un effet de "plafond", confirmant ainsi les résultats d'autres recherches démontrant que les programmes de renforcement des potentialités ont des effets plus importants sur les enfants les plus défavorisés.

BEST COPY AVAILABLE

TABLEAU 2

Niveaux comparés des enfants au cours de la quatrième année pour diverses mesures cognitives selon l'environnement et la formation -ou non- des mères*

Mesure		EDUC	SURV	FOY	Total	Total général
Q.I.	Formation des mères	94.19 n=27	90.80 n=41	92.89 n=22	91.21	N = 90
	Pas de formation des mères	89 n=34	82.72 n=60	86.12 n=60	85.43	N = 156
	Total	**91.30**	**86.00**	**87.66**		
Triade analytique	Formation des mères	14.85	11.76	8.35	11.82	"
	Pas de formation des mères	11.63	9.84	8.09	9.58	"
	Total	**13.03**	**10.60**	**8.16**		
Construction de cubes	Formation des mères	16.06	15.22	13.54	14.86	"
	Pas de formation des mères	14.39	13.57	10.45	12.63	"
	Total	**15.14**	**14.32**	**11.16**		
Test d'encastrement d'images d'enfants	Formation des mères	8.41	5.98	7.22	7.02	"
	Pas de formation des mères	7.37	5.40	6.66	6.32	"
	Total	**7.82**	**5.63**	**6.84**		
		N=61	**N=101**	**N=83**		**N = 246**

* Les analyses et les niveaux de variation figurent dans le texte.

La triade analytique, qui évalue principalement la faculté d'analyse, a démontré des résultats semblables à ceux du test de Stanford Binet (Tableau 2). Le groupe d'enfants EDUC dont les mères avaient reçu une formation a obtenu de meilleures notes, et des conséquences

positives importantes ont été notées tant sur la formation des mères ($F = 7.81$; d.f. = 1,245; $p = 0,006$) que sur l'environnement des soins de l'enfant ($F = 16,09$; d.f. = 2,245; $p = 0,0001$), les effets se renforçant mutuellement (Tableau 2).

De même, le test complémentaire de construction de cubes de Wechsler (et de la triade analytique) a démontré les effets positifs de la formation des mères ($F = 16.68$; d.f. = 1,246; $p = 0,0001$) (voir Tableau 2).

Le Test d'encastrement des dessins d'enfants, qui est théoriquement lié à la triade analytique et à la construction de cubes comme mesure complémentaire de la faculté d'analyse ou du degré de dépendance/indépendance, a démontré les mêmes effets positifs. Le groupe des enfants EDUC a obtenu de meilleurs résultats que le groupe SURV et le groupe FOY ($F = 5,68$; d.f. = 2.245; $p = 0,0004$); de même, les enfants dont les mères avaient reçu une formation ont eu de meilleurs résultats que le groupe de contrôle, bien que de manière peu significative (Tableau 2).

Enfin, les enfants dont les mères avaient reçu une formation ont eu de meilleurs résultats que le groupe de contrôle lors des activités de classification de Piaget ($x^2 = 7.54$; $p = 0,02$).

Ces écarts dans les résultats cognitifs sont tout à fait remarquables, surtout si l'on tient compte du fait que ce ne sont pas les enfants qui ont reçu directement une formation, mais qu'ils ont été formés par leurs mères et ont bénéficié de cette interaction.

Une évaluation complémentaire a été entreprise en terme de tests de niveau dans les domaines suivants: aptitudes générales, mathématiques et turc. Les résultats scolaires ont été évalués par le biais des notes scolaires. Le groupe EDUC a obtenu de bien meilleurs résultats que les autres groupes, tant pour les tests de niveau que pour les résultats scolaires. Les enfants dont les mères avaient reçu une formation ont également obtenu de meilleurs résultats pour l'ensemble des tests de niveau. Les plus jeunes enfants particulièrement, qui étaient en 1ère année d'études lors de la post-évaluation, ont obtenu, au cours de la quatrième année du projet, de bien meilleurs résultats en mathématiques ($F = 10,59$; d.f. = 1.91; $p = 0,0002$); de même, l'ensemble du groupe d'enfants dont les mères avaient reçu une formation a obtenu de meilleurs résultats au test d'aptitudes générales ($F = 3.8$; d.f. = 1.1212; $p = 0,05$).

Les effets positifs de la formation des mères ont commencé à se refléter dans les notes scolaires des enfants après seulement une année de formation; ce groupe d'enfants a obtenu de meilleures notes dans toutes les matières, quoique de manière peu significative. Après la deuxième année de formation, les effets se sont accrus dans l'ensemble, et de bien meilleures notes ont été obtenues en Turc ($F = 11,19$; d.f. = 1,80; $p = 0,001$); les progrès ont été sensiblement équivalents en sciences sociales ($F = 3,29$; d.f. = 1,79; $p = 0,074$). En outre, un an après la fin de la période de formation des mères, les effets

de plus en plus positifs sur les résultats scolaires des enfants se sont poursuivis, en ce qui concernait le groupe d'enfants dont les mères avaient reçu la formation et dont le niveau de performances était le plus satisfaisant ($F = 4,5$; d.f. = 1.80; $p = 0,037$); ce groupe a obtenu de meilleures notes dans toutes les matières.

Dans l'ensemble, l'impact de la formation des mères et de l'interaction de celles-ci avec leurs enfants est véritablement remarquable. Les enfants ayant bénéficié d'une intervention à domicile par l'intermédiaire de leurs mères ont obtenu de meilleurs résultats que les enfants du groupe de contrôle dans tous les domaines du développement cognitif et des résultats scolaires, et ce d'une manière significative pour la plupart d'entre eux. De même, les garderies à but éducatif ont de meilleurs résultats dans pratiquement toutes les mesures du développement cognitif que les garderies surveillées et les garderies à domicile. Le groupe EDUC d'enfants de mères ayant reçu une formation ont obtenu les meilleurs résultats de tous les groupes dans pratiquement l'ensemble des tests. Les effets des garderies à but éducatif et de la formation des mères ne font que s'additionner. Il n'a pas été possible de démontrer un effet multiplicateur de l'interaction en raison, semble-t-il, de l'effet de "plafond".

Personnalité et développement social (résultats des enfants)

La formation des mères a également eu un effet positif sur le développement social et affectif des enfants. Lors du sous-examen de Rotner particulièrement (sous-examen qui permet d'obtenir une mesure d'ensemble de la perception que la mère a de l'autonomie ou de la dépendance de son enfant), le groupe d'enfants de mères ayant reçu la formation s'est avéré moins dépendant ($t = 1,75$; $p = 0,08$), bien que l'écart soit peu significatif. Selon la sous-échelle de Rotner sur l'agressivité, le groupe des enfants de mères ayant reçu la formation s'est révélé moins agressif que le groupe de contrôle ($t = 2,59$; $p = 0,01$).

Selon la sous-échelle de Rotner sur l'image de soi, le groupe d'enfants de mères ayant reçu la formation a montré une image de soi plus positive que le groupe de contrôle ($F = 3,19$; d.f. = 1,191; $p = 0,07$), l'écart étant assez significatif.

Enfin, le groupe d'enfants dont les mères avaient reçu la formation a fait preuve d'un niveau d'adaptation à l'école légèrement supérieur à celui du groupe de contrôle ($F = 3,06$; $p = 0,087$).

Les effets positifs de la formation des mères sur le développement social et affectif des enfants est moins notoire que sur le développement cognitif. On peut néanmoins constater que, sur un plan général, les effets sont positifs et que le groupe d'enfants dont les mères n'ont pas reçu de formation n'a pas obtenu de meilleurs résultats sur le plan du développement social et affectif que le groupe d'enfants dont les mères avaient bénéficié du programme de formation.

Les effets du contexte de soins à l'enfant sont moins évidents dans le domaine social et affectif.

Interaction mère-enfant

La formation des mères, et plus précisément la composante 'renforcement des potentialités de la mère' menée lors des discussions de groupe a eu des effets très positifs sur l'interaction mère-enfant. En fait, ce programme visait à améliorer la qualité de l'interaction mère-enfant. Au cours de la quatrième année du projet, on a pu constater les différences suivantes entre le groupe des mères ayant suivi le programme de formation et le groupe de contrôle :

- Les mères ayant reçu la formation étaient plus attentionnées envers leurs enfants (34,7% contre 18,6% des mères du groupe de contrôle faisaient preuve d'une attention "fréquente" ou "très fréquente" à d'autres moments qu'à l'heure des repas). Lorsqu'elles étaient à la maison avec leur enfant, l'interaction était plus fréquente (26,6% contre 9,6%); d'autre part, 57,1% des mères n'ayant pas reçu de formation ont mentionné le fait que leur enfant jouait seul, contre 38,9% des mères ayant bénéficié d'une formation (x^2 = 14,6; d.f. = 4; p = 0,005).

- Les mères ayant reçu la formation lisaient ou racontaient des histoires à leurs enfants plus fréquemment que les mères sans la formation (87,7% et 62,6% respectivement; x^2 = 40,8; d.f. = 3; p = 0,0001). De même, elles aidaient davantage leurs enfants dans leurs devoirs de classe (t = 3,54; p = 0,0001); en outre, lors de leurs activités avec leurs enfants, elles abordaient plus fréquemment le domaine cognitif que les mères sans formation (32,3% et 25,6% respectivement), bien qu'aucune différence n'ait été constatée lorsqu'elles enseignaient des aptitudes pratiques.

- Leur comportement envers leurs enfants ainsi que ce qu'elles espéraient d'eux différaient également entre les deux groupes de mères. Les mères ayant reçu la formation avaient de plus grands espoirs pour leurs enfants, et plus particulièrement leur succès à l'école (F = 2,84; p = 0,09), le nombre d'années de scolarité qu'elles souhaitaient pour leurs enfants (t = 2,03; p = 0,04) et leurs espoirs étaient plus réalistes (t = 2,11; p = 0,04) que les mères du groupe de contrôle.

- De même, les groupes différaient quant aux activités que les mères espéraient voir accomplir par les enfants sans aide (x^2 = 14,85; d.f. = 5; p = 0,1). Les mères ayant reçu la formation espéraient surtout que leurs enfants réussissent à l'école (48,8% et 18,6% pour le groupe de contrôle). De toute évidence, ces espoirs élevés sont liés à la meilleure réussite scolaire constatée chez les enfants, que nous avons étudiée dans les chapitres précédents.

- Lors d'observations systématiques de l'interaction mère-enfant lorsque les enfants devaient résoudre des problèmes structurés (activités de Hess et Shipman), on a pu constater que les mères ayant reçu la formation avaient une attitude plus positive et soutenaient plus leurs enfants que le groupe des mères sans formation ($t = 1,67$; $p = 0,09$): elles les encouragaient, les félicitaient, avaient des réactions positives et, lorsqu'elles enseignaient quelque chose à leurs enfants, elles utilisaient le raisonnement et les approches cognitives et rationnelles. De même, elles avaient une conception plus positive de leurs enfants que dans le passé (2 ou 3 ans auparavant) que les mères n'ayant pas reçu la formation ($t = 2,16$; $p = 0,03$).

- Enfin, on a pu constater que les mères ayant bénéficié du programme de renforcement des potentialités communiquaient verbalement avec leurs enfants plus fréquemment que les mères sans cette formation. Elles s'exprimaient tant pour manifester leur appréciation à l'égard de l'enfant (73,6% et 58,1% respectivement; $x^2 = 6,01$; d.f. = 1; $p = 0,02$) que pour exprimer leur désaccord (manifestant plus souvent ce dernier: 40,7% et 21,9% respectivement; $x^2 = 9,79$; d.f. = 1; $p = 0,002$); les mères sans cette formation avaient plus fréquemment recours aux châtiments corporels (36,8% et 17,6% respectivement; $x^2 = 10,11$; d.f. = 1; $p = 0,002$). De même, un plus grand nombre de mères ayant reçu la formation (61%) que de mères sans cette formation (39%) tenaient compte des désirs de leurs enfants en réagissant à leur comportement, et faisaient plus fréquemment appel à l'induction (le raisonnement et le fait de faire comprendre à l'enfant les conséquences de son comportement) pour enseigner la discipline à leurs enfants que les mères sans cette formation (26,4% et 16,1% respectivement; $x^2 = 3,77$; d.f. = 1; $p = 0,05$).

Les recherches et les théories dans le domaine de la psychologie génétique ont souligné l'importance, pour le développement cognitif, moral et de la personnalité des enfants, de tous les éléments qui précèdent dans le processus d'éducation des enfants et d'enseignement de la discipline. En conséquence, le **mode** d'interaction mère-enfant développé par le programme de renforcement des potentialités des mères se révèle favorable à un développement psychologique harmonieux des enfants. En outre, lors des comparaisons établies entre les deux groupes et entre les réponses fournies par les mères ayant reçu une formation lors de la quatrième et de la première année, on a pu constater des progrès significatifs dûs au programme de renforcement des potentialités des mères.

Les comparaisons entre les comportements des mères par rapport à l'autonomie des enfants avant et après la première et la quatrième années présentent un intérêt particulier. Les entretiens menés avec les mères au cours de la première année ont permis de montrer qu'elles ressentaient fortement le désir d'établir des liens étroits avec leurs enfants. En réponse aux questions les invitant à indiquer les comportements les plus satisfaisants de leurs enfants, ce sont les comportements relationnels (par exemple, être gentil avec la mère),

notamment le témoignage d'affection, l'obéissance, les bons rapports avec les autres qui étaient le plus souvent mentionnés. Ainsi, les comportements relationnels représentaient presque 80% des comportements souhaités. Par opposition, l'autonomie, moins souvent prioritaire parmi les comportements souhaités chez l'enfant, était le premier des comportements qui irritaient les mères. Considérée comme une manifestation d'affirmation de soi ou de refus d'obéissance, l'autonomie constituait pour plus de la moitié des mères un comportement inacceptable. Pratiquement tous les autres comportements inacceptables mentionnés par les mères étaient liés à la mauvaise entente avec les autres. Par opposition, il a été très surprenant de constater que les mères se plaignaient très peu (1,2%) de la dépendance de leurs enfants (à leur égard). En outre, lorsque les mères décrivaient ce qu'elles entendaient par un "bon enfant", elles mettaient plus l'accent sur la politesse (37%), l'obéissance (35%) que sur tout autre trait; l'autonomie et l'auto-suffisance n'étaient que faiblement citées (3,6% des mères).

Au cours de la quatrième année, on a pu constater que les mères ayant reçu la formation attachaient plus d'importance à l'autonomie de leurs enfants que le groupe de contrôle ($F = 12,5$; $p = 0,02$). En outre, deux fois plus de mères ayant bénéficié de la formation que de mères sans cette formation ont mentionné que le comportement autonome de leur enfant leur faisait plaisir (21% et 9,7% respectivement; $x^2 = 6,04$; d.f. = 1; $p = 0,01$). Si l'on compare ces réponses à celles obtenues lors de la première année, il s'agit là d'une évolution tout à fait remarquable. Pourtant, une large majorité de mères dans les deux groupes a continué à citer les comportements affectueux et relationnels des enfants comme des comportements qui les satisfaisaient, ainsi que toutes les démonstrations de liens étroits reflétés par leurs comportements et leurs valeurs. Les mères ayant reçu la formation ont ainsi acquis une nouvelle conception positive de l'autonomie de leurs enfants, tout en restant aussi proche d'eux que les mères n'ayant pas reçu la formation.

On peut ainsi dire qu'une synthèse des valeurs individualistes et relationnelles a été obtenue (voir Kagitcibasi, 1989), préconisant une évolution de la famille qui intégrerait ces deux valeurs.

Effets directs sur la mère

Le programme de renforcement des potentialités des mères a eu des effets positifs non seulement sur le mode d'interaction mère-enfant, permettant ainsi une évolution du milieu et du comportement de l'enfant, mais encore sur les mères elles-mêmes. En résumé, si l'on compare les mères ayant reçu la formation aux mères sans formation, on constate que les premières jouissent d'une considération plus élevée au sein de la famille: elles participent plus activement aux prises de décision, partageant plus équitablement les responsabilités avec leurs époux, et elles communiquent plus facilement avec eux. En outre, elles interviennent plus activement dans le domaine de la discipline.

Si l'on établit une comparaison avec les moyennes nationales obtenues par des recherches menées précédemment sur les indicateurs sur le statut des femmes dans les familles (Kagitcibasi, 1982, 1986), les femmes ayant reçu une formation dans le cadre de ce projet ont obtenu d'excellents résultats. Conformément à leur nouveau statut (rôle plus important au sein de la famille), ces mères estiment que leurs conditions de vie actuelles sont meilleures que par le passé, c'est à dire trois ans auparavant ($t = 1.98$; $p = 0,05$), et qu'elles ont de plus grands espoirs pour l'avenir que le groupe de contrôle ($t = 2,61$; $p = 0,01$). Lorsqu'elles étaient interrogées sur les raisons qui justifiaient cette évaluation plus positive, les mères ayant reçu la formation mentionnaient particulièrement "l'éducation" et exprimaient leur appréciation de l'éducation/formation qu'elles avaient acquises par le biais du programme de renforcement des potentialités des mères.

6. DEBAT ET IMPLICATIONS POLITIQUES

Le Projet turc de renforcement précoce des potentialités de l'enfant visait à offrir aux enfants, dans un environnement naturel, un renforcement global de leurs potentialités, et à évaluer son impact (et l'impact des deux éléments qui le composent: les garderies à but éducatif et la formation des mères). Ces deux objectifs ont été atteints. Les preuves, résumées brièvement dans le présent document, sembleront certes bien lourdes. En effet, même les résultats peu significatifs allaient dans le sens souhaité. Il semble tout à fait évident que, au cours de la période où a été mené le projet, tant le programme de garderies à but éducatif que le programme de formation des mères a eu des effets positifs sur le développement cognitif et le développement social et affectif des enfants.

Combien de temps l'impact du projet durera-t-il? Voilà l'un des problèmes des programmes d'intervention et de recherche. Le Projet de renforcement précoce des potentialités a tenté de relever ce défi de durabilité en introduisant le programme de formation des mères. On a estimé que, si l'on introduisait des changements dans le comportement, les espoirs et les valeurs des mères, l'environnement de l'enfant connaîtrait une évolution fondamentale. En outre, on a pensé que, si l'évolution des mères se poursuivait dans le temps, celles-ci apporteraient un soutien continu aux changements introduits par l'intervention dans la vie des enfants. Cette évolution se poursuivrait ainsi d'elle-même.

Pour étayer ce raisonnement, il fallait démontrer que la formation des mères avait un impact réel sur les mères. Les preuves soumises dans le présent document démontrent clairement que les mères ont modifié leurs conceptions et leur mode d'interaction avec leurs enfants et leurs époux; en outre, elles ont acquis une image plus positive d'elles-mêmes et de leurs vies. On peut ainsi penser que les changements intervenus chez les mères contribueront à maintenir et intensifier

ces changements positifs intervenus chez les enfants grâce au programme d'intervention. Afin de s'assurer de la durabilité de l'impact, une étude complémentaire de suivi est indispensable; celle-ci est prévue. Un certain nombre de post-tests ont permis toutefois d'en faire la preuve: en effet, les effets positifs sur les résultats scolaires des enfants se sont poursuivis un an après la fin de la session de formation des mères.

En conséquence, l'interaction mère-enfant constitue l'élément-clé du Projet de renforcement précoce des potentialités. Le fait de concentrer les efforts sur la mère bénéficie parallèlement aux frères et soeurs de l'enfant-cible. On peut également constater des effets horizontaux sur les parents et les voisins, grâce à la diffusion des informations. Nous avons bien évidemment fait état de ces effets "de vague" lors de nos études sur le terrain.

Enfin, il s'agit là d'une approche à objectifs multiples visant à soutenir et favoriser **à la fois** le mieux-être de l'enfant **et** celui de la mère. En effet, les changements intervenus chez les mères ont été impressionnants. Il est bénéfique pour la mère de jouir d'un statut supérieur au sein de la famille et aux yeux de son mari et d'avoir une vue plus optimiste des choses; ces effets bénéfiques se font ressentir également chez ses enfants; et ces changements ont, à leur tour, un impact positif sur les relations maritales et sur l'atmosphère familiale en général.

Il convient de préciser que le fait de concentrer l'attention sur la mère ne signifie en aucun cas favoriser son rôle de maîtresse de maison. En fait, la majorité des femmes participait activement à la force ouvrière. Pour prendre part au projet, elles n'ont pas eu à renoncer à leur travail. Il leur était possible de trouver 15 minutes chaque jour pour établir une interaction avec leurs enfants. De même, ainsi que nous l'avons indiqué précédemment, les mères ont bénéficié de l'interaction tout autant que leurs enfants. On peut dire qu'il s'agit là d'une approche qui favorise un modèle de "besoins convergents des mères et des enfants" (Engle, 1986; Evans et Myers, 1985), plutôt qu'un modèle de "besoins conflictuels de la mère et de l'enfant".

Les discussions de groupe bi-hebdomadaires constituent le deuxième élément-clé du Projet de renforcement précoce des potentialités. Cette activité de groupe était au coeur de la formation et du soutien des mères. Depuis les travaux de K. Lewin, dans les années 40, il est bien connu dans le domaine de la psychologie sociale que les discussions et les prises de décision en groupe sont beaucoup plus efficaces, pour changer les attitudes et les comportements des individus, que les exposés. Dans la pratique, cette conclusion est bien souvent ignorée et, pour changer les attitudes et les comportements des individus, on donne des conférences et on diffuse des informations, ce qui a bien peu d'impact.

L'impact important des discussions de groupe s'explique par un certain nombre de raisons. Tout d'abord, lorsque les mères se rencontrent régulièrement au sein de petits groupes, elles acquièrent progressivement le sentiment d'appartenir au groupe. En conséquence, elles se sentent responsables de la mise en oeuvre des décisions prises

conjointement par le groupe. Dans la mesure où elles prennent une part active à la prise de décisions, elles ne considèrent pas ces décisions comme des éléments imposés de l'extérieur (comme le ferait une conférence, par exemple); au contraire, elles intériorisent ces décisions et en font leurs valeurs personnelles.

En second lieu, dans la mesure où les membres du groupe s'identifient au groupe (même lorsqu'ils ne participent pas à toutes les réunions du groupe), le groupe est, à leurs yeux, prédominant; ils ressentent son soutien. Ainsi, par exemple, si les mères décident en tant que groupe d'adopter un nouveau comportement, même si elles rencontrent opposition ou résistance, elles persévèreront et persisteront dans leur attitude car elles ressentiront le soutien du groupe. Alors que, si elles avaient agi en tant qu'individus, et non en tant que membres du groupe, elles y auraient plus facilement renoncé en raison des pressions de la famille et des voisins.

En troisième lieu, les discussions de groupe impliquent que les membres participent activement au processus d'information et ne s'y soumettent pas passivement, ce qui a contribué à développer un sentiment d'autonomie individuelle, et d'image plus positive d'elles-mêmes chez les femmes. Ce sont là des caractéristiques fondamentales indispensables pour introduire des changements novateurs dans les mentalités et les comportements. En outre, les groupes ont renforcé les liens communautaires existants déjà très étroits, et ont utilisé ces liens comme base d'une croissance positive, puisque la majorité des membres du groupe vit dans la même région et travaille dans la même usine. Le contenu de l'intervention axée sur le foyer et la mère peut également viser d'autres objectifs. Par exemple, il peut mettre l'accent sur la santé ou la nutrition. Toutefois, même si le **contenu** change, il importe de ne pas apporter de modification au **processus**, qui met l'accent sur la mère (ou la responsable des soins) et l'interaction mère-enfant (ou responsable des soins-enfant) d'une part, et sur les discussions de groupe d'autre part.

Le Projet de renforcement précoce des potentialités a des implications politiques profondes. L'importance de l'intervention à domicile a trait à l'une de ces implications. Ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, cette approche globale, qui met l'accent sur la mère et introduit des modifications dans l'environnement de l'enfant et chez l'enfant lui-même, a eu un impact remarquable. Le modèle d'intervention à domicile entraîne des implications politiques bien précises: tout d'abord, en raison du fait que les effets de cet impact se sont perpétués dans le temps; en second lieu, en raison des effets "de vague" horizontaux; en troisième lieu, en raison des avantages pour les mères; et, en dernier lieu, en raison de l'énorme potentiel que le processus de discussions de groupe a sur les autres types de tentatives d'intervention. Nous avons déjà mentionné les effets bénéfiques de ce modèle. Enfin, et ce n'est pas là l'aspect le moins important de l'intervention à domicile, il s'agit du rapport coût-efficacité de cette approche. Dans la mesure où ce sont des para-professionnels qui assurent la formation des mères, les coûts impliqués sont peu élevés. Il n'est nul besoin d'investissements institutionnels élevés. Ce sont les ressources humaines qui constituent la ressource essentielle.

La seconde implication politique du Projet de renforcement des potantialités a trait à l'importance des soins à l'enfant que constitue l'éducation préscolaire. N'importe quelle garderie d'enfants, à but de surveillance, n'est pas à même de donner à l'enfant défavorisé sur le plan économique le renforcement précoce des potentialités indispensables. Si l'on compare l'impact positif remarquable des garderies à but éducatif à celui des garderies surveillées, tel que nous l'avons analysé dans la présente étude, tout tend à nous rendre méfiants et ne pas nous contenter de l'existence d'un simple centre de soins à l'enfant. Les objectifs, orientations, méthodes et outils de l'éducation préscolaire doivent être reconnus et appliqués. Toutefois, lorsque cela s'avère nécessaire, il est possible d'apporter des modifications créatives et d'adapter le contenu de l'éducation préscolaire aux conditions locales, sans cependant modifier les caractéristiques et les objectifs conceptuels fondamentaux.

L'approche éducative globale du Projet de renforcement précoce des potentialités incluait également l'intervention à domicile. Ce projet à démontré tant l'impact positif de chacun de ces éléments sur le développement global de l'enfant, que l'intérêt de la combinaison de leurs effets. En conséquence, lorsque les conditions optimales sont réunies, ces deux éléments du renforcement précoce des potentialités se conjuguent. Toutefois, lorsque ceci s'avère impossible, chacun de ces deux éléments contribue, à lui seul et de manière significative, au développement de l'enfant. Cependant, là où il n'est pas possible sur le plan financier de prévoir des garderies d'enfants, l'intervention à domicile constitue une autre approche viable du renforcement précoce des potentialités qui, en outre, a des effets bénéfiques sur l'environnement humain de l'enfant et, éventuellement, favorise une croissance auto-suffisante.

ANNEXE

LECONS ENSEIGNEES PAR LE PROJET ET RECOMMANDATIONS(1)

Le Projet de renforcement précoce des potentialités nous a enseigné un grand nombre de leçons. Nous avons pensé qu'une synthèse de celles-ci ainsi que les recommandations qui en découlent seront utiles aux chercheurs lorsqu'ils planifieront et mettront en oeuvre ce type de travail.

Les problèmes que nous avons rencontrés avaient trait principalement à l'évaluation conceptualisée et aux méthodes habituellement employées.

Dans le cas d'une expérience longitudinale de terrain, comprenant une composante d'intervention, la "conceptualisation exhaustive" de l'étude est indispensable dès le départ; il est toutefois ardu de mener ceci à bien. Même dans le cas d'un projet de recherche bien conçu, des obstacles inattendus se dressent au cours de son exécution et des changements interviennent. Par exemple, il peut arriver qu'en raison du phénomène d'usure, le nombre de sujets diminue et on ne peut ainsi disposer d'analyses statistiques fiables; ou encore, que des événements non prévus, introduisant des variables extérieures, brouillent les résultats. En conséquence, il est impératif de définir le plus précisément et le plus clairement possible le concept originel de la totalité de l'étude.

Il est également important de formuler en détail, dès le démarrage du projet, ce qui doit être évalué et de quelle manière, ce qui doit figurer au titre de l'intervention, et les changements attendus. Il est bien évident que, dans une large mesure, ces questions sont liées à la conception des recherches fondamentales et aux méthodes. Cependant, particulièrement dans le cas des études longitudinales qui requièrent plus d'une évaluation, une manière spécifique de réaliser l'intervention et l'évaluation est essentielle dans la mesure où une conceptualisation claire des changements attendus dans le temps est nécessaire. Par exemple, il peut arriver que des techniques d'évaluation (tests, observations) réalisables et valables pour des enfants jeunes ne conviennent pas pour des enfants plus âgés --en conséquence, il conviendra de prévoir dès le début des mesures et des techniques différentes.

---

(1) Cette section figure en annexe afin de donner aux chercheurs travaillant dans ce domaine et aux lecteurs intéressés des idées fondées sur notre expérience. Il s'agit d'une adaptation de l'International Development Research Centre (IDRC) Report No. 3-A-88-4149, par C. Kagitcibasi.

Lorsqu'il s'agit plus particulièrement d'une expérience longitudinale de terrain comprenant une composante 'intervention', le chercheur ne peut agir en supposant que l'étude se déroulera aussi facilement qu'une expérience de laboratoire, ou même qu'une étude menée une seule fois.

En raison même du fait que le projet implique un travail avec les individus dans leur milieu naturel, cela signifie que ceux-ci ne sont pas des "sujets" au sens méthodologique strict, mais des "partenaires" menant une activité conjointe. On ne peut les traiter comme un "auditoire captif", comme on le ferait dans un laboratoire de psychologie, ou comme des sujets consentants prêts à accepter une interaction qui leur est proposée. En d'autres termes, le chercheur ne peut attendre que l'intervention fonctionne fondamentalement comme une variable indépendante ayant un effet sur le groupe "expérimental"(2) uniquement en raison du fait que ce groupe a subi ce traitement. Bien plutôt, il convient de **convaincre** le groupe "expérimental" d'accepter l'intervention, même si les chercheurs ont le sentiment de faire une grande faveur à ce groupe.

La préparation et l'application de la "recherche-intervention" comportent un aspect très important: à savoir, expliquer aux "sujets" ce qui doit être mené à bien et pourquoi, et les motiver afin qu'ils prennent part au projet. Il est également essentiel, tout au long du projet, de maintenir leur intérêt et leur engagement. Le chercheur ne peut supposer, si l'intervention dure un certain temps, que le fait que les "sujets" aient donné leur accord au départ, soit le garant d'un engagement à long terme.

Dans ce cas, l'environnement social immédiat des "sujets" est également important, et il convient d'en tenir compte. Lorsque les "sujets" sont des femmes, les membres-clé de la famille (tels que maris, belles-mères) ont une influence déterminante, qu'elle soit positive ou négative, selon qu'ils approuvent ou non le projet. De même, les voisins constituent une force importante de l'environnement dans des communautés aux liens étroits où chacun connaît chacun. En conséquence, il convient de donner non seulement aux participants mais également à leur environnement social un effet de retour régulier et continu, de les reconnaître et de les apprécier, et de maintenir de bonnes relations entre le groupe de chercheurs/le groupe menant à bien l'intervention d'une part et, de l'autre, l'ensemble des participants/la communauté.

Lorsque le projet est fondé sur une conception expérimentale et applique l'intervention sur le groupe "expérimental" et non sur le

---

(2) Pour ces raisons, le terme méthodologique "groupe expérimental" n'a pas été employé lors de l'exposé des méthodes et de la présentation des résultats du Projet de renforcement précoce des potentialités, bien que les mères ayant reçu une formation et leurs enfants aient constitué un groupe "expérimental" en terme de conception expérimentale (par opposition au groupe "de contrôle", c'est à dire les mères qui n'ont pas bénéficié de cette intervention).

le groupe de contrôle, il est impératif d'assurer un effet de retour de l'information et de maintenir de bonnes relations. Le fait que certains bénéficient de l'intervention et d'autres non peut donner lieu à une certaine incompréhension et un certain ressentiment. Par exemple, dans le cas du Projet de renforcement précoce des potentialités, une personne appartenant au groupe de contrôle mais qui aurait souhaité faire partie du groupe expérimental (mais n'a pas été retenu par l'échantillon défini au hasard) a fait circuler une rumeur selon laquelle l'intervention s'adressait aux enfants handicapés mentaux. Il a fallu déployer beaucoup d'efforts pour éclaircir ce point auprès de chacun.

Afin de renforcer l'aspect méthodologique de l'évaluation, il convient de souligner que la validité des mesures constitue un point essentiel. Bien évidemment ceci est vrai en règle générale, mais s'applique particulièrement dans le cas de recherches inter-culturelles où le développement de l'enfant rencontre la composante 'intervention'. De même, il ne suffit pas de s'assurer que toutes les mesures sont fiables: le chercheur doit s'assurer que ces mesures sont aussi culturellement valables. En d'autres termes, il convient de faire en sorte que les mesures aient un sens dans le contexte culturel où elles sont utilisées, et de mesurer réellement ce qui doit être mesuré. Ceci s'avère souvent difficile dans la mesure où les instruments de mesure élaborés et reconnus localement font défaut, et où même les mesures importées sont rarement reconnues.

Dans le cas du Projet de renforcement précoce, nous avons tenté d'utiliser des mesures reconnues en Turquie, mais cela n'a pas toujours été possible. Par exemple, le Test de Larsen et Leigh (1977) sur l'image de soi, qui était importé, s'est avéré peu valide. De même, l'activité d'interaction mère-enfant de Hess et Shipman a posé un problème, bien que cette activité ait établi des différences entre les types d'intervention et que ces derniers soient liés aux autres variables. Il n'a pas été possible de simplifier le codage car les auteurs étaient peu communicatifs. En conséquence, nous avons décidé de noter nous-mêmes les catégories. On peut éviter de tels malentendus si l'on prend le temps de trouver ou de développer des mesures adéquates. Ceci implique qu'une communication satisfaisante s'établisse avec les chercheurs menant un travail identique dans d'autres pays --et c'est là une tâche difficile.

Pour traiter ces notions de conceptualisation et d'évaluation, il est impératif de consacrer suffisamment de temps à la préparation: la préparation s'avère spécialement importante dans le choix des mesures, ou pour développer celles-ci, et pour établir leur fiabilité et leur validité dans le contexte particulier où elles seront utilisées. De même, il est important de consulter les documents existants sur le sujet avant de décider des types fondamentaux de mesures à utiliser pour s'assurer qu'une bonne base de compréhension s'instaure avec les personnes qui feront l'objet de l'étude. De même, une préparation est nécessaire pour décider des types de variables qui seront utilisés lors du travail d'intervention, et pour évaluer les changements intervenus chez les individus. De toute évidence, la préparation constitue un aspect fondamental du Projet.

REFERENCES

Bronfenbrenner, U. (1974). Is Early Intervention Effective? Unpublished Report for Department of Health Education and Welfare, Washington, D.C.

Engle, P.L. (1986). The Intersecting Needs of Working Mothers and Their Young Children: 1980 and 1985. Unpublished paper. California Polytechnic State University, California.

Evans, J.L., and Myers, R.G. (1985). Improving Program Actions to Meet the Intersecting Needs of Women and Children in Developing Countries: A Policy and Program Review. The Consultative Group on Early Childhood Care and Development, High/Scope Educational Research Foundation.

Halpern, R., and Myers, R.G. (1985). Effects of Early Childhood Intervention on Primary School Progress and Performance in the Developing Countries. Unpublished paper, Ypsilanti, Mi: High/Scope, USAID.

Hess, R.D. and Shipman, V.C. (1965). Early experience and the socialization of cognitive modes in children. Child Development, 36, 869-886.

Kagitcibasi, C. (1982). The Changing Value of Children in Turkey, 60-E, Honolulu, Hawai: East-West Population Publication.

Kagitcibasi, C. (1983). Early childhood education and preschool intervention: Experiences in the world and in Turkey. In K. King and R. Myers (Eds.), Preventing School Failure: The Relationship Between Preschool and Primary Education, Ottawa: IDRC.

Kagitcibasi, C. (1986). Status of women in Tukrey: Cross-cultural perspectives. International Journal Middle East Studies, 18, 485-499.

Kagitcibasi, C. (1989). Family and socialization in cross-cultural perspective: A model of change in Nebraska Symposium on Motivation, Volume: 37.

Kagitcibasi, C., Sunar, D.G., and Bekman, S. (1988). Comprehensive Preschool Education Project: Final report. IDRC Manuscript Report 209e.

King, K., and Myers, R. (1983). Preventing School Failure: The Relationship Between Preschool and Primary Education. Ottawa: International Development Research Center.

Koppitz, E.M. (1968). Psychological Evaluation of Children's Human Figure Drawings. New Grune and Stratton.

Larsen, J.M. and Leigh, G.K. (1977). Early Childhood Self-concept Index: Test Manual and Technical Report. Department of Child Development and Family Relations, Brigham Young University, Provo, Utah.

Lombard, A. (1981). Success Begins at Home. Lexington and Toronto: Lexington Books D.C. Health and Co.

Mischel, W. (1981). Introduction to Personality (3rd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Myers, R.G. (1990). The Twelve Who Survive. In press.

Myers, R.G., Herlenberg, R. (1987). The Eleven Who Survive: Toward a Re-examination of Early Childhood Development Programs Options and Costs. (Report No: EDT69). World Bank Education and Training Series.

Rohner, R. (1980). Handbook for the Study of Parental Acceptance and Rejection. (3rd Print). Storrs C.T.: The University of Connecticut.

Van Oudenhoven, N. (1989). Children at Risk and Community Response. UNESCO: Notes, Comments... No. 187.

Woodhhead, M. (1985). Pre-school education has long-term effects: But can they be generalized? Oxford Review of Education, 11, 2, 133-155.

Zigler, E., and Berman, W. (1983). Discerning the future of early childhood intervention, American psychologist, 38, 8.